

MARTA RAQUEL FERREIRA GESTEIRO

**A valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da
criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso
de desenvolvimento ou com NEE**



Porto, 2013

MARTA RAQUEL FERREIRA GESTEIRO

**A Valorização da Expressão Plástica no Desenvolvimento
da Criança em idade Pré-Escolar em situações de risco,
atraso de desenvolvimento ou com NEE**



Porto, 2013

Marta Raquel Ferreira Gesteiro

**A Valorização da Expressão Plástica no Desenvolvimento
da Criança em idade Pré-Escolar em situações de risco,
atraso de desenvolvimento ou com NEE**

Trabalho efetuado sob orientação:
Professora Doutora Maria Antónia Jardim

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como
parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação: Educação Especial

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Antónia Jardim por ter aceitado ser orientadora deste estudo e pelas indicações facultadas ao longo do mesmo.

Ao Professor Doutor Milton Madeira pela disponibilidade no seu parecer sobre Estudo Empírico.

Ao Agrupamento sede da Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos que colaborou com o estudo, por me terem recebido generosamente no seu contexto. Em particular às crianças e educadoras, pela disponibilidade e pela partilha enriquecedora que me proporcionaram.

À minha família, em especial aos meus pais e irmã que me apoiaram incondicionalmente, que compreenderam as minhas ausências, que me ajudaram nos momentos de maior fragilidade e impaciência.

Às minhas amigas e colegas Dora e Suse que foram companheiras de caminhada, confidentes, inspiração e força ao longo de todo o percurso.

Aos meus amigos em geral, nomeadamente à Sílvia, à Susana, à Vanessa e à Andreia, por terem “pressionado” e encorajado a conclusão do estudo através do seu interesse e apoio.

A todas as crianças e adultos com quem me tenho vindo a cruzar ao longo do meu percurso de vida pessoal e profissional e que têm, de alguma forma, contribuído para cultivar o gosto pela Educação de Infância e pelas Expressões Artísticas na Educação e Cuidados para a Infância.

Resumo

O estudo exploratório (descritivo) de carácter quantitativo situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar e procurou estudar qual a valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Procurou-se verificar quais as intencionalidades dos Educadores de Infância na organização das suas práticas educativas ao nível da Expressão Plástica, bem como conhecer as dificuldades em a utilizar em contexto educativo.

A recolha de dados empíricos foi efetuada através do inquérito por questionário, aplicado aos Educadores de Infância a exercer funções em salas de Creche ou Jardim de Infância com crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos no ano letivo 2011/2012.

Dos resultados obtidos verificar-se que a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na pedagógica com a criança em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE. A maioria dos inquiridos considera que a sua formação inicial lhe facultou os conhecimentos necessários neste domínio, e tem interesse em completar a sua formação, confirmando o crescente interesse por este domínio.

Decorrente da análise e interpretação dos dados recolhidos constatou-se que ao nível da prática dos Educadores de Infância há uma procura de equilíbrio entre as diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Os inquiridos consideram que a Expressão Plástica permite desenvolver uma grande variedade de capacidades e competências, destacando-se o desenvolvimento da expressividade e criação artística, o proporcionar de momentos lúdicos e a exteriorização de sentimentos.

Neste sentido, considerando que a Expressão Plástica assume um papel bastante relevante para o desenvolvimento individual, da comunidade e da sociedade em geral, é fundamental continuar a investigar e a incentivar o desenvolvimento de ações facilitadoras da valorização e reconhecimento deste domínio do saber.

Palavras-chave: Expressão Plástica, Educação Pré-Escolar, Educação pela Arte, Intervenção Precoce, Organização Curricular.

Abstract

The exploratory study (descriptive) is located in the context of Preschool Education and study which sought recovery of Plastic Expression in child development at age Preschool at risk, developmental delay or with Special Educational Needs (SEN). We tried to see what the intentions of Kindergarten in the organization of their educational practices at the Plastic Expression, and know the difficulties in the use in an educational context.

The collection of empirical evidence was made through the questionnaire survey, applied to kindergarten teachers that work on kindergarten rooms with children supported by Local Early Intervention Team of Caldas da Rainha / Óbidos in the school year 2011/2012.

From the results we can see that the Plastic Expression is valued by kindergarten teachers in teaching the child at risk in developmental delay or with SEN. The majority of respondents believe that their initial training has provided him the necessary expertise in this area, and are interested in completing their training, confirming the growing interest in this field.

Resulting from the analysis and interpretation of data collected found that the level of practice of Kindergarten is a balancing between the different areas and fields of Curriculum Guidelines for Preschool Education. Respondents consider that the Plastic Expression allows to develop a variety of skills and competencies, emphasizing the development of expressive and artistic creation, provide moments of playful and externalization of feelings.

In this sense, considering that the Plastic Expression plays a very relevant role for individual development, community and society in general, it is essential to continue to investigate and encourage the development of actions that facilitate the recognition and appreciation of this area of knowledge.

Keywords: Artistic Expression, Preschool Education, Education through Art, Early Intervention, Curriculum Organization.

Índice Geral

Introdução -----	1
Parte I – Enquadramento Teórico -----	4
Capítulo 1 – A Educação de Infância em Portugal -----	4
1. Antecedentes Históricos da Educação de Infância em Portugal -----	4
2. O Currículo em Educação Pré-Escolar -----	6
2.1. O Lugar da Expressão Plástica – Modelos e Métodos Curriculares - ----	7
2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar -----	12
3. O Jardim de Infância e o Desenvolvimento da Criança – o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky -----	16
Capítulo 2 – A importância da Intervenção Precoce na infância -----	19
1. A Intervenção Precoce – Definição, Modalidades de Apoio e Natureza	19
2. Intervenção Precoce – Evolução Histórica e Enquadramento Legal -----	20
3. A Equipa na Intervenção Precoce -----	25
Capítulo 3 – Educar pela arte -----	26
1. Perspetiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal -----	27
2. O Valor Educativo da Expressão Plástica -----	30
2.1. O Lugar da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar em Portugal --	34
2.2. Orientações Curriculares – Educação Pré-Escolar e Expressão Plástica	36
2.3. A Intencionalidade Educativa da Expressão Plástica no Desenvolvimento Pessoal e Social em contexto Pré-Escolar -----	38
2.4. O papel do Educador de Infância no domínio da Expressão Plástica -----	41
3. A Imaginação e a Arte na Infância -----	44
4. Criatividade e Educação -----	46
5. Arteterapia – conceito e perspetiva histórica -----	48
5.1. Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica no Jardim de Infância ---	49

Parte II – Estudo Empírico	51
Capítulo 1 – Caracterização do Estudo	51
1. Problemática	51
1.1. Objetivos do Projeto	52
1.2. Questões de Investigação	52
Capítulo 2 – Aspetos Metodológicos	53
1. Metodologia	53
1.1. Instrumentos	54
1.2. Procedimentos	56
1.3. Participantes	57
Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados	59
1. Apresentação e análise dos dados	60
2. Interpretação e discussão dos resultados	74
3. Limitações do Estudo	77
3.1. Sugestões de novos estudos	78
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	81
Anexos	86

Índice de Figuras

Fig. 1: Frequência de participantes de acordo com a Faixa Etária -----	57
Fig. 2: Frequência de participantes de acordo com a Habilitação Acadêmica -----	58
Fig 3: Pertinência de temas para Ações de Formação – Arte e Educação -----	62
Fig. 4: Frequência de participantes – programas artísticos e culturais -----	63
Fig. 5: Frequência de participantes – valorização Áreas de Conteúdo – OCEPE ----	65
Fig. 6: Frequência de participantes – intencionalidades educativas-Exp. Plástica---	68
Fig. 7: Regularidade de realização de técnicas/atividades de Expressão Plástica ----	69
Fig. 8: Frequência de participantes – utilização de materiais-Expressão Plástica----	72

Índice de Quadros

Quadro 1: Frequência de participantes de acordo com o Tempo de Serviço-----	58
Quadro2: Tipo de Instituição em que trabalha -----	59
Quadro 3: Faixa Etária com que trabalha -----	59
Quadro 4: Satisfação com a Formação Inicial – domínio da Expressão Plástica ----	60
Quadro 5: Interesse em completar a Formação no domínio da Exp. Plástica -----	61
Quadro 6: Participação em Ações de Formação-----	61
Quadro 7: Estatística descritiva – pertinência de Temas de Formação -----	62
Quadro 8: Grau de importância atribuído à Cultura Artística -----	63
Quadro 9: Valorização da Exp. Plástica/ restantes domínios das O.C.E.P.E. -----	64
Quadro 10: Intencionalidades na organização curricular da Expressão Plástica ----	67
Quadro 11: Grau de importância que a Expressão Plástica na prática pedagógica --	69
Quadro 12: Utilização de Materiais de Expressão Plástica -----	71
Quadro 13: Limitações na realização de atividades de Exp. Plástica -----	73

Índice de Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário

Anexo II – Pedido de autorização para realização de estudo – *Email* Agrupamento de Escolas D. João II

Introdução

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento”.

Albert Einstein

O estudo que aqui se apresenta destina-se à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial Este estudo, de carácter exploratório (descritivo), situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar e pretende estudar “A Valorização da Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE”, dada a importância que as expressões assumem no desenvolvimento integral do indivíduo.

Como indica o professor Arquimedes Santos (1999), “...as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (Santos, A., 1999, p. 137). A Expressão Plástica permite, através da comunicação e criatividade, a expressão do que se sente ou teme, do que se sabe, do que se vive, do que se deseja.

Da revisão bibliográfica efetuada foi possível verificar que pouco se tem escrito acerca da relevância da Expressão Plástica em idade Pré-Escolar. Os trabalhos desenvolvidos referem-se, na sua maioria, às expressões artísticas como um todo, estudos realizados no domínio das artes, mais concretamente sobre a evolução da educação artística em Portugal, sobre os aspetos pedagógicos, metodológicos e artísticos relacionados com a valorização da educação pela arte. No que diz respeito a trabalhos de investigação centrados em idade Pré-Escolar e mais concretamente, sobre a intencionalidade educativa do Educador de Infância no domínio da Expressão Plástica, salienta-se o estudo sobre a Didática da Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual, desenvolvido por Oliveira (2007), que procurou analisar a prática da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar e possibilitar uma melhor adequação da mesma ao processo formativo da criança. Posteriormente, e tendo por base este mesmo estudo, um outro projeto de investigação para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica, pela Universidade do Minho, surge procurando perceber os fatores que motivam a existência ou não de

intencionalidade educativa da Expressão Plástica / Artes plásticas articulada com a Formação Pessoal e Social da criança, desenvolvido por Oliveira (2009).

Dada a pertinência do tema, pelo importante papel que as expressões, nomeadamente a Expressão Plástica podem assumir na formação do indivíduo, e, paralelamente, a escassez de estudos de investigação neste domínio, como refere Fróis (2000), o presente estudo procura ser um complemento dos trabalhos desenvolvidos anteriormente, destacando-se pela especificidade, uma vez que foca a perspetiva do trabalho desenvolvido com crianças em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE. Uma real integração da Expressão Plástica no currículo da Educação Pré-Escolar permite proporcionar um processo de construção de diferentes saberes de forma equilibrada.

O presente estudo é assim constituído por duas partes distintas: Parte I – Enquadramento Teórico e a Parte II no Estudo Empírico.

Na Parte I, através do Capítulo 1 procurou-se enquadrar a Educação Pré-Escolar, enquanto campo de estudo, focando o seu percurso histórico, o lugar da Expressão Plástica em termos do currículo e dos documentos legais e o papel do Jardim de Infância no desenvolvimento da criança, atendendo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

No Capítulo 2 procurou-se abordar a importância da Intervenção Precoce na infância, atendendo ao conceito, modalidades de apoio e natureza. Foi também efetuada uma breve resenha histórica e enquadramento legal do conceito, terminando com uma abordagem à importância da Equipa em Intervenção Precoce.

Por fim o Capítulo 3 pretendeu abordar os princípios mais relevantes da educação pela arte como pedagogia diferenciada numa era de mudança. Nesta abordagem considerou-se essencial abranger, para além de uma perspetiva histórica da educação pela arte em Portugal, o valor educativo da Expressão Plástica analisado à luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como o papel do educador de infância neste domínio. Foi ainda objeto de pesquisa a importância da imaginação e da criatividade na infância e o tema da Arteterapia atendendo à atualidade e pertinência do mesmo.

A segunda parte – Estudo Empírico – subdivide-se em três capítulos que se referem à caracterização do estudo (problemática, objetivos do projeto e questões de

investigação), aos procedimentos metodológicos (instrumentos, procedimentos e participantes) e à apresentação e discussão dos resultados (apresentação e análise de dados, interpretação e discussão dos resultados, limitações e sugestões do estudo, bem como sugestões de novos estudos). Por fim, apresentam-se as conclusões, referências bibliográficas e os anexos.

Com este projeto contribuiu-se para clarificar a importância que a Expressão Plástica assume em contexto educativo no ensino Pré-Escolar, e até que ponto é esta utilizada e valorizada nas práticas educativas dos Educadores a trabalhar com crianças apoiadas pela Equipa de Intervenção Precoce.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Educação de Infância em Portugal

1. Antecedentes históricos da Educação de Infância em Portugal

Tendo em conta que este projeto será desenvolvido em contexto Pré-Escolar, será pertinente elaborar uma breve abordagem sobre os antecedentes históricos da Educação de Infância em Portugal.

Comparativamente ao que aconteceu noutros países, em Portugal o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar esteve intimamente relacionado com alterações políticas, económicas, sociais e culturais (Pinto e Sarmento, 1997; Cardona, 1998; Sarmento, 2003; Ferreira, 2000, *cit. in* Pires, 2007).

Depois de um longo e atribulado percurso, iniciado no século XIX, mais concretamente em 1882 com Froebel com o aparecimento dos primeiros jardins de infância portugueses, é a partir da década de 60 do século XX, sensivelmente, que começa a ser notória a compreensão da importância e significação dos anos Pré-Escolares no desenvolvimento de um padrão de comportamento para toda a vida.

Depois da implantação da República, em 1910, a Educação Pré-Escolar adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino. Logo em 1911, é criada a rede privada de Jardins-Escolas João de Deus, de acordo com o modelo pedagógico do seu mentor; ao mesmo tempo que, no sentido de cumprir o Programa do Partido Republicano Português, é criado oficialmente o ensino infantil, destinado a crianças de ambos os sexos, com idades entre os quatro e os sete anos.

Resumo da evolução da Educação de Infância em Portugal no século XX:

1910-1926 – 1ª República reconhece a função educativa do ensino infantil, institucionalizando a sua integração no sistema oficial de educação.

1926-1968 – Até 1937, a Educação Pré-Escolar ainda se encontra integrada no

sistema de ensino mas nesse ano, por despacho do Ministro da Educação, o ensino infantil oficial é extinto, com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada. É entregue à "Obra Social das Mães pela Educação Nacional" a responsabilidade de apoiar as mães na tarefa de educar os filhos.

1948/ 1959 – proclamação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de dezembro de 1948) e da Declaração dos Direitos da Criança (em 1959) – marcos essenciais na História da Humanidade, despertaram uma nova consciência sobre as necessidades educativas da criança.

Anos 60 – surgem creches e serviços de guarda para auxiliar os pais trabalhadores.

A partir de 1970 – desenvolvem-se dois tipos de resposta: de carácter assistencial, cabendo às Misericórdias e outras instituições congéneres um papel de relevo; de iniciativa privada, com funções educativas.

1973 – Reforma do Sistema Educativo (Lei nº 5/73, de 25 de julho) – a Educação Pré-Escolar é novamente reconhecida como parte integrante do sistema educativo, seguindo-se a instituição das Escolas de formação de Educadores de Infância.

1978 – Surgem os primeiros Jardins de Infância oficiais do Ministério da Educação – a Lei nº 5/77, de 1 de fevereiro, cria o sistema público de Educação Pré-Escolar.

1979 – É publicado o estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-Lei nº 542, de 31 de dezembro de 1979, referente ao Ministério da Educação e ao Ministério dos Assuntos Sociais – regulamentação da Educação Pré-Escolar, estabelecimento dos direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade.

1986 – Reforma Educativa que confirmou a integração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo, tendo contudo cedido grande parte da responsabilidade pelo seu desenvolvimento à iniciativa privada.

1995 – Ministério da Educação elaborou um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar com o objetivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças aos mesmos.

1997 – Lei-Quadro regulamenta a Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2000a), norteadas pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que vem consagrar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação ao longo da vida, definindo o papel participativo das famílias e os papéis estratégicos do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social (M.E./D.E.B, 1997b).

De facto, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança, acima mencionadas, foram marcos essenciais na reconfiguração da História da Humanidade, em particular no despertar de uma nova consciência sobre as necessidades educacionais da criança. Os artigos 25.º e 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem são bastante explícitos ao defender que a “maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais [e que] todas as crianças (...), gozam da mesma proteção social” (art.º 25.º).

Sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar o documento que serve de base à Educação Pré-Escolar em Portugal será pertinente analisar alguns dos seus princípios, nomeadamente os que Maria Assunção Folque (2000) apresentou nas Jornadas Pedagógicas em Évora.

2. O Currículo em Educação Pré-Escolar

A conceção do currículo em Educação Pré-Escolar é um tema bastante discutido no âmbito das Ciências da Educação, sendo que as diferentes perspetivas variam de acordo com as conceções dos vários autores sobre a Criança, o processo de ensino e aprendizagem e o papel da Educação Pré-Escolar.

Para alguns autores o currículo são todas as situações vivenciadas em contexto educativo, orientadas ou espontâneas (Meireles-Coelho, 1989 e Ribeiro, 1990, *cit. in* Serra, 2004). Outros autores como Zabala (1992), Gaspar (1990) e Gordon e Brown (1990) realçam a importância do planeamento intencional com base no projeto educativo e na vivência diária, assente na diferenciação pedagógica (Serra, 2004). Bairrão e Vasconcelos (*cit. in* Serra, 2004), por sua vez, vêem o currículo como uma sequência organizada de tarefas de ensino-aprendizagem

Perspetivas mais humanistas centradas na criança, como as de Schwartz e Robinson (1982), consideram que o currículo surge de acordo com as manifestações das crianças, sem planeamento prévio, assumindo o Educador apenas o papel de “proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor”. Diversos modelos curriculares consideram esta perspetiva humanista, privilegiando o desenvolvimento integral da criança, em termos

sociais, emocionais, criativos e cognitivos, através de um processo de descoberta pessoal e interação com objetos e situações de jogo (Serra 2004).

Neste ponto será feita uma abordagem sucinta às diferentes abordagens pedagógicas na Educação e Cuidados para a Infância, identificando os seus princípios orientadores e compreendendo qual o posicionamento da Expressão Plástica no currículo da Educação Pré-Escolar.

Oliveira-Formosinho (1996) afirma que os Modelos Curriculares integram todas as dimensões que constituem o processo de ensino e aprendizagem, de acordo os princípios orientadores, sendo assim uma referência na articulação entre teoria e prática. Como característica comum a todos os programas e modelos curriculares desenvolvidos mais recentemente apontamos a valorização da ação educativa na 1ª Infância, etapa vital para o desenvolvimento de alicerces para a aprendizagem ao longo da vida.

Surgem assim, atendendo a distintas teorias desenvolvimentais, princípios, objetivos e metodologias, diferentes abordagens classificadas por Spodek e Brown (1998) em quatro categorias, nomeadamente Montessori, programas Behavioristas, programas de educação Aberta e as abordagens Construtivistas (Oliveira-Formosinho, 1998 e 2002 *cit in* Pires, 2007; e Serra, 2004). Os modelos behavioristas focam-se essencialmente no desenvolvimento de competências académicas, os programas construtivistas no desenvolvimento cognitivo, os modelos abertos, de forma mais abrangente, integram competências no domínio de expressão e autonomia.

Não sendo intenção deste estudo analisar exaustivamente as diferentes abordagens curriculares, serão apenas tecidas algumas considerações sobre as suas características gerais e alguns aspetos específicos considerados pertinentes para este estudo.

2.1. O lugar da Expressão Plástica – Modelos e Métodos Curriculares

Serão analisados os seguintes Modelos e Métodos Curriculares: A Pedagogia de Projeto, pela relevância atribuída ao desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças e às suas características e interesses; o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), pela valorização de uma educação baseada na cooperação,

formação cívica e espírito crítico; o Modelo Curricular High-Scope, pela defesa de uma aprendizagem ativa pelas crianças; e por fim, o Modelo Curricular Reggio Emilia, pela valorização das questões estéticas, da metodologia do Trabalho de Projeto e da articulação ativa com comunidade.

O termo Pedagogia de Projeto surge com a publicação de um artigo de Kilpatrick, a partir do qual se desenvolveram diferentes projetos educativos, partindo dos interesses das crianças e articulando os diferentes domínios do conhecimento (Serra, 2004). Katz e Chard definem Metodologia de Projeto como:

“ (...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...). Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (1997, p. 3-4, *cit. in* Serra, 2004, p. 51).

Esta metodologia coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando a sua curiosidade e experiências pessoais e assentando no trabalho colaborativo e na resolução de problemas.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) surge em Portugal em 1966, defendendo, como princípios pedagógicos a instituição educativa “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p. 141), de “estruturação dos valores e significações sociais e [da] (re) construção cooperada de uma cultura” (Serra, 2004, p. 55). Educadores e crianças colaboram no desenvolvimento de projetos significativos, o que favorece a consolidação de conhecimentos e a aprendizagem efetiva.

Em termos da organização do ambiente educativo, o MEM defende a constituição de grupos heterogéneos, prevê seis áreas básicas de atividades, também designadas de oficinas ou ateliês (biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas e por fim, área de brinquedos, jogos e “faz de conta”). O ambiente deve ser acima de tudo apelativo e estimulante, valorizando a exposição dos trabalhos das crianças e a afixação de instrumentos de organização e gestão do espaço, tempo e grupo criados e geridos em conjunto. No que diz respeito ao tempo, o MEM

estrutura o dia em nove momentos específicos, atendendo à valorização da participação ativa e democrática destaca-se a planificação em conselho, o desenvolvimento de atividades e projetos, a comunicação de aprendizagens feitas, um tempo para atividades culturais coletivas e a avaliação ou balanço em conselho. A colaboração com a família e comunidade é um outro aspeto bastante valorizado, conseguido através da comunicação mútua dos progressos desenvolvimentais das crianças e do aproveitamento dos recursos existentes na comunidade. O MEM assenta nos princípios construtivistas, baseando-se nas conceções de Vygotsky e Bruner (Pires, 2007) de envolvimento, cooperação, interajuda, negociação, planeamento conjunto, partilha de responsabilidades, partilha de experiências culturais próprias, desenvolvimento da expressão livre e do espírito crítico, avaliação e construção conjuntas do conhecimento, como dimensões fundamentais a desenvolver em contexto educativo.

No que diz respeito aos princípios orientadores da Expressão Plástica em contexto educativo o MEM não possui diretrizes concretas neste âmbito, como refere Oliveira (2009). No entanto a contemplação de uma área específica no âmbito atividades plásticas e outras expressões artísticas é um indicador da importância deste domínio.

O Modelo Curricular High-Scope surge em Portugal na década de 80, do século XX, com base no modelo iniciado em 1960 por David Weikart, nos E.U.A.

Assente na teoria de desenvolvimento de Piaget, que defende que a criança aprende fazendo e que as suas capacidades evoluem de forma sequencial e previsível, o Educador deve incentivar a ação da criança, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo (Serra, 2004; Pires, 2007).

O papel do Educador centra-se assim na criação de condições para que a criança possa realizar atividades iniciadas autonomamente. Deverá observar, apoiar e adequar novas propostas educacionais à medida de cada criança.

No que diz respeito ao espaço físico, o Modelo High-Scope defende a criação de espaços bem definidos, equipados com materiais diversificados e específicos de cada uma das áreas. A organização do espaço e do tempo pode e deve ser (re) construída ao longo do ano de acordo com as experiências do grupo de crianças. A articulação com a família, comunidade e espaços envolventes da instituição são um outro aspeto valorizado por este modelo, constituindo oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas baseadas na experimentação de diferentes contextos (Oliveira-Formosinho, 1998).

No que diz respeito à organização da rotina diária, a rotina deverá contemplar o processo planejar-fazer-rever (Hohmann e Weikart, 2004), sendo necessário ter em atenção cinco elementos centrais: partilha da gestão do grupo entre crianças e adultos, valorização das potencialidades da criança, desenvolvimento de relações baseadas na autenticidade, envolvimento do adulto nos jogos e brincadeiras da criança e resolução partilhada de conflitos interpessoais (Hohmann e Weikart, 2004).

O modelo curricular High-Scope define uma série de experiências-chave que consistem na descrição de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. Atendendo aos objetivos do presente estudo, serão apenas analisados os dois domínios considerados mais relevantes – Representação Criativa e Iniciativa e Relações Interpessoais. O domínio da Representação Criativa em High-Scope consiste na forma de comunicação das imagens mentais através da linguagem e de diferentes formas de expressão, tendo sido definidas neste domínio seis experiências-chave designadas da seguinte forma:

“ (...) reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; imitar ações e sons; relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais; fazer de conta e representar papéis; construir reproduções a partir de barro, blocos e outros materiais; desenhar e pintar” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 480).

No que diz respeito ao domínio da Iniciativa e Relações Interpessoais, foram definidas nove experiências-chave, nomeadamente: fazer escolhas e planos e tomar decisões, resolver problemas, responsabilizar-se pelas suas necessidades, expressar sentimentos por palavras, participar nas rotinas do grupo, ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades do outro, construir relações outros, criar e experimentar jogos cooperativos, e lidar com os conflitos interpessoais (Hohmann e Weikart, 2004).

A partir das experiências-chave é possível confirmar que o desenvolvimento da iniciativa, o autoconhecimento, as relações interpessoais e a compreensão do Outro são aspetos fulcrais no modelo High-Scope (Hohmann e Weikart, 2004). Cabe ao Educador criar um ambiente educativo estimulante, assente em valores democráticos, levando a criança a desenvolver a sua curiosidade, espírito de iniciativa, capacidade de resolução de conflitos e tomada de decisão. Este ambiente deverá valorizar os talentos e aptidões individuais, encorajando a criança a fazer cada vez melhor (Hohmann e Weikart, 2004).

Foquemo-nos agora no Modelo Curricular Reggio Emilia. A forma como a comunidade Reggio Emilia, e em particular um grupo de mães desta cidade italiana, se juntou e a partir dos destroços causados pela Segunda Guerra Mundial sonhou um mundo melhor para as suas crianças, construindo uma escola, dá-nos o testemunho de que é possível transformar a realidade quando há determinação e empenho. Este modelo curricular só é reconhecido internacionalmente em 1991, quando a revista norte-americana Newsweek publicou uma notícia que aponta o sistema educacional infantil de Reggio Emilia como o mais admirável do mundo.

Integrada na comunidade e assentando o seu desenvolvimento pedagógico numa perspetiva democrática (desde os coordenadores, aos cozinheiros, todos são tidos como peças fundamentais para o processo) a escola Reggio Emilia consiste numa abordagem que promove o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. Em Reggio Emilia a criança é incentivada a explorar todas as possibilidades que o ambiente oferece e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” — desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música, o que a conduz a surpreendentes níveis de habilidades simbólicas e de criatividade. Através da linguagem da arte – que é inerente ao ser humano – a criança é levada a expressar os seus pensamentos, desejos, inquietações, ajudando a dar sentido ao mundo que a rodeia (Formosinho, *et al.*, 1996).

Loris Malaguzzi, professor e jornalista, entusiasmado com a inovação deste projeto, constituiu a equipa, fundamentando as bases do modelo pedagógico na pedagogia da escuta e nas cem linguagens da criança. Integra a arte enquanto ferramenta para o pensamento, defendendo que os Educadores têm sensibilidade para entender os sinais das crianças e as suas várias formas de linguagem ao tentarem interpretar o mundo que as rodeia.

Reggio Emilia foi, e continua a ser, considerada como uma escola inovadora. A família faz parte da escola, colabora na planificação e concretização das aulas, fazendo sentir a cada criança que a escola é uma continuidade do seu lar, intensificando o papel sociocultural que esta ocupa na sociedade. Depois de a criança reunir a informação que pretende, pais e professores planificam as atividades que vão permitir pesquisar o tema, levando a criança para as ruas observar, investigar e experimentar. De seguida, já na escola, cada criança vai expressar da melhor forma, recorrendo a símbolos artísticos como desenho, esculturas ou pintura, por exemplo, os conhecimentos que adquiriu.

A avaliação da criança não é feita de acordo com os resultados obtido nas atividades desenvolvidas, mas antes é feita uma análise das suas potencialidades. Quando um determinado projeto não atinge os resultados pretendidos, a criança é encorajada na procura de novas respostas. Em conjunto com os colegas vai procurar novas soluções.

O papel do educar será o de descobrir e interpretar o método ideal para a aprendizagem de cada criança.

A arte é assim o meio que os Educadores utilizam para introduzir novos conhecimentos e competências. As escolas em Reggio Emilia surpreendem pela beleza e ordem estética do ambiente. As salas situam-se em volta de uma praça central, local de encontro onde são realizadas as festas e exposições.

No espaço de atelier as crianças exploram com as mãos e a mente diversos materiais, aprendem a utilizar diversas técnicas de expressão e educam a sua sensibilidade estética. É uma área transversal a todas as outras, podendo ser comparada a um laboratório de Expressão Plástica, um espaço de prazer e aprendizagem.

O trabalho com a criança, apesar de se nutrir da arte e da estética, vai além, a arte é a ferramenta para o pensamento. Malaguzzi defendia que a escola deveria ser toda ela composta por laboratórios semelhantes a ateliês. Espaços nos quais as mãos das crianças pudessem estar sempre ativas em conjunto com a sua mente. Tal seria sinónimo de uma alegria libertadora e de uma aprendizagem efetiva.

O importante é que a criança adquira as ferramentas fundamentais para pensar e, sendo capaz de refletir, fica disponível para qualquer exigência ou forma de aprendizagem

O modelo Reggio Emilia defende que arte e estética são a parte central do modo como a criança percebe e representa o mundo (Formosinho, et. Al., 1996).

Da abordagem efetuada acerca de alguns modelos curriculares podemos afirmar que é o modelo Reggio Emilia aquele que mais valoriza a área das expressões, nomeadamente da expressão plástica em contexto educativo.

2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A implementação da Lei Quadro publicada em 1997 foi fundamental para a afirmação e valorização da Educação Pré-Escolar e do estatuto dos Educadores de Infância. Em termos legais é assim instituído o carácter gratuito da componente educativa da

Educação Pré-Escolar e feita referência à importância da definição de orientações curriculares, com o intuito de validar a ação educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar.

Com a apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E.), em 1997 pelo Ministério da Educação, é enfatizada a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz; Ruivo; Silva; Vasconcelos, 1998, p. 114). Assim, este passa a ser um documento-chave com grande impacto nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância, sendo um “ponto de apoio para uma Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (O.C.E.P.E., 1997, p. 7). Alguns dos princípios orientadores contidos neste documento são os que Folque (2000) apresentou nas Jornadas Pedagógicas em Évora, nomeadamente: o processo de aprendizagem desenvolve-se a partir do que a criança já sabe; o processo de aprendizagem desenvolve-se em interação com os outros; a criança é sujeito do processo educativo e a criança aprende agindo, explorando o mundo à sua volta mas também refletindo sobre a sua experiência. Tais orientações não devem ser entendidas como um currículo formal, mas como uma referência comum para que todos os Educadores fundamentem as suas decisões pedagógicas e construam um Projeto Curricular adequado à singularidade e especificidade de cada contexto e sujeito.

De uma forma geral, as O.C.E.P.E. (1997a) têm o intuito de criar condições que permitam a todas as crianças iniciar um processo de educação ao longo da vida, garantir a igualdade de oportunidades e desenvolver a capacidade de aprender a aprender. Para que tal seja possível, cabe ao Educador desenvolver uma pedagogia organizada e estruturada, lúdica e experimental, ou seja, uma pedagogia diferenciada, inclusiva e intencional, que respeite e valorize cada sujeito. Deverá existir uma pedagogia estruturada, através de uma organização intencional e sistémica do processo pedagógico. Como é referido no mesmo documento, ao Educador cabe a função de planificar e avaliar o processo e seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. O Jardim de Infância deverá ser um espaço estruturado e organizado com vista à promoção e vivência de várias experiências pedagógicas por parte da criança, favorecendo o seu desenvolvimento integral.

A organização do espaço e do tempo na Educação Pré-Escolar tem em vista:

- A promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências com vista a uma educação para a cidadania;
- A inserção da criança em ambientes diversificados que levem ao respeito pela pluralidade;
- A igualdade de oportunidade no acesso à formação para o sucesso da aprendizagem;
- A estimulação e o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais e favorecendo as aprendizagens significativas e diferenciadas;
- O desenvolvimento da expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- O despertar da curiosidade e do sentido crítico;
- O despiste de inaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

No caso das crianças com NEE, a Educação Pré-Escolar e a Intervenção Precoce assumem uma importância acrescida, já que otimizam as oportunidades que a criança poderá ter ao desfrutar ao máximo todas as possibilidades de um ambiente educacional organizado, e da interação com outras crianças.

No que diz respeito às áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, estas estão, de certo modo, relacionadas com as áreas definidas no programa do 1º ciclo do ensino básico. Assim as O.C.E.P.E. definem três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Social e Pessoal, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área da Expressão e Comunicação engloba três domínios: Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Todas as áreas são transversais e complementares no processo de desenvolvimento da criança, devendo levá-la a relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo que a rodeia, conduzindo à apropriação de diferentes formas de expressão e à construção de espírito crítico, observador e curioso.

A partir de 1997, como foi já referido, a tutela da Educação e Cuidados para a Infância passou para o Ministério da Educação, no entanto têm sido desenvolvidas diferentes estratégias de articulação entre este e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Esta articulação traduz-se na partilha de responsabilidades nas ações de

fiscalização e inspeção, financiamento específico e organização e estabelecimento de parcerias. Ao Ministério da Educação cabe a responsabilização pela qualidade pedagógica e orientação do desenvolvimento da criança, e ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a responsabilização pelo apoio social à família, com o alargamento de horário e a garantia de atividades extracurriculares e de refeições.

O tipo de instituição de atendimento à criança pode variar, sendo de cariz público ou privado, tendo ou não fins lucrativos, de iniciativa voluntária, social, cooperativa ou fundações, entre outras.

No que diz respeito às crianças dos zero aos três anos de idade, a oferta de Educação e Cuidados para a Infância continua a ser da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. De facto não existem, até ao momento, instituições públicas de atendimento a crianças dos zero aos três anos. No entanto, em termos gerais, de acordo com o Estudo da OCDE (M.E./D.E.B, 2000), o governo português tem procurado incentivar a valorização da componente educativa em todas as instituições de Educação e Cuidados para a Infância, independentemente da sua tutela. Apesar de todo o percurso percorrido até ao momento, diferentes autores como Vasconcelos (2000), Formosinho (1996), Serra (2004), Pires (2007), afirmam que ainda existe um longo caminho a percorrer no sentido do sucesso da Educação e Cuidados para a Infância em Portugal.

Um dos maiores desafios neste domínio será possivelmente o alargamento da rede pública de atendimento educativo a crianças entre os quatro meses e os três anos. Ao analisarmos o Decreto-Lei 241/2001 verificamos que o Estado já assume que a formação inicial de Educadores de Infância, apesar de ser direccionada para a Educação Pré-Escolar, também pode compreender a Educação para crianças dos zero aos três anos de idade.

A preocupação com a melhoria da qualidade pedagógica da Educação e Cuidados para a Infância é manifestada também por Zabalza (2001), quando sugere que maior formação profissional e supervisão na operacionalização das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) conduziriam a uma mais correta adequação das práticas.

Na perspetiva do aumento da qualidade do atendimento à infância importa continuar a trabalhar no sentido de clarificar o papel da Educação Pré-Escolar, contribuindo para

que esta deixe de ser vista apenas com uma função assistencial ou de pré-escolarização da criança e para que possa ser generalizada a todas as crianças, como é referenciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, garantindo assim a igualdade de oportunidades nesta etapa da sua Educação (*op. cit.* 1997).

Ao falarmos de igualdade de oportunidades, é essencial falarmos da inclusão de crianças em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE, consignada pelo Decreto-Lei 3 de 7 de janeiro de 2008 e pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. O primeiro decreto, para além de definir os destinatários da Educação Especial, prevê os apoios especializados a prestar para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais das crianças. O segundo, o Decreto-Lei n.º 281/2009, criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), levando a que a intervenção precoce nos problemas de desenvolvimento passa-se a ser uma prioridade já não moral, mas legal.

3. O Jardim de Infância e o Desenvolvimento da Criança – o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky

Ao longo dos tempos diferentes autores têm-se preocupado em estudar as características do desenvolvimento da criança, contribuindo para uma crescente compreensão dos processos desenvolvimentais. A diversidade de teorias existentes pode traduzir a complexidade do processo de desenvolvimento humano que ocorre ao longo da vida e é influenciado por fatores genéticos, hereditários e ambientais. A importância atribuída a cada um dos fatores varia de acordo com as diferentes teorias de desenvolvimento, como referem Reche, Díaz e Lucena (2007).

Um dos investigadores mais influentes do séc. XX foi sem dúvida Jean Piaget, que teve um papel fundamental ao nível da Psicologia do Desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento através dos quais ocorre o desenvolvimento cognitivo, sendo que o sujeito evolui através de um processo de constante equilibração entre a acomodação e a assimilação. A nível educacional este autor foi essencial na atribuição de um papel ativo à criança no seu desenvolvimento e contribuindo para a criação de uma escola ativa. (Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Um outro autor que contribuiu de forma determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança, nesta linha de pensamento cognitivista e construtivista, foi Vygotsky (*cit. in* Vasconcelos, 1997b; Lino, 1998; Reche, Díaz e Lucena, 2007). Vygotsky distingue-se de Piaget ao atribuir maior importância ao meio ambiente e contexto social, do que à predisposição genética e biológica enfatizada por Piaget.

Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para definir a distância entre o nível de desenvolvimento atual/ real, determinado pela capacidade de resolução de problemas sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Vasconcelos, 1997b; Lino, 1998; Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Contrariamente à teoria de Piaget, que defende que a aprendizagem está condicionada pelo desenvolvimento cognitivo, Vygotsky considera que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo, sendo o conhecimento anterior essencial para conectar e suportar a nova informação. Segundo esta perspetiva, o que é apropriado em termos de desenvolvimento é determinado pelas realizações independentes da criança, que estejam completamente desenvolvidas, não incluindo as competências emergentes, nem nível de desempenho assistido.

O Educador não pode, ou não deve, assumir uma postura passiva, esperando que a criança revele o ponto em que se encontra. O desempenho assistido manifesta o nível máximo a que uma criança pode chegar, de momento. Se uma habilidade está fora da ZDP, as crianças ignoram-na, erram. O professor poderá avaliar se está a adequar as propostas à ZDP da criança através da observação das reações/respostas. O professor deverá ser o mediador entre criança/objetos e criança/pares. Os pares assumem de facto um papel extremamente importante, nomeadamente em tarefas que estejam para além da ZDP. Pares mais capazes vão permitir que a criança observe, procure imitar e chegue mais longe. Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante (Vasconcelos, 1997).

As ZDP de cada indivíduo são únicas e podem ser, segundo Vygotsky, comparadas a janelas de aprendizagem. Cabe ao professor desenvolver estratégias, promover experiências, conceber tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem essa janela. A linguagem e o contexto cultural são, segundo o autor, os principais instrumentos que o professor pode usar, no sentido de potenciar a janela de aprendizagem, ou oportunidade (a ZDP).

Carl Rogers e Bruner (*cit. in* Sprinthall & Sprinthall, 1993) deram também importantes contributos na área da educação. Carl Rogers ao defender uma abordagem centrada na criança e na aprendizagem experiencial, Bruner ao investigar o modo como a criança aprende, defendendo que para que haja aprendizagem significativa o Educador terá de proporcionar um ambiente adequado e estimulante, realçando a importância da motivação e do reforço para a aprendizagem.

No seguimento da linha de pensamento de Vygotsky, Bronfenbrenner (1996) realça a importância das interações entre os diferentes sistemas que fazem parte do meio com que a criança interage considerando a existência de quatro círculos que rodeiam a pessoa no seu núcleo: o microssistema – relações estabelecidas entre a criança e o contexto mais próximo, mesossistema – inter-relações entre dois ou mais contextos nos quais a criança participa ativamente, exossistema – refere-se à comunidade envolvente, e por último o nível socioambiental – cultura social, valores, crenças e os modos de agir de uma determinada sociedade. Em termos educacionais Bronfenbrenner defende a criação de contextos educativos que atendam às características pessoais e sociais, aos interesses e necessidades específicos da criança e que estimulem a articulação entre os diferentes sistemas dos quais a criança faz parte.

Dos autores que contribuíram para o reconhecimento da criança como agente ativo na construção do seu conhecimento destacamos ainda Gardner (1998) com a proposta da Teoria das Inteligências Múltiplas. Este autor definiu sete inteligências múltiplas, estando a estudar uma oitava, partindo da definição de inteligência como capacidade de resolver problemas, ou criar produtos a partir de necessidades concretas de determinado ambiente cultural e do princípio que cada Ser Humano possui capacidades específicas (Gardner, 1998). A relevância da perspetiva de Gardner (1998) permite a valorização de

outras áreas da construção do saber, para além da linguística e da matemática (frequentemente mais valorizadas no processo educativo).

Esta abordagem na área da Psicologia do Desenvolvimento não percorreu todos os autores e teorias que influenciaram a Pedagogia e Educação, no entanto podemos afirmar que o conhecimento geral do desenvolvimento da criança aliado ao conhecimento das suas características individuais e sociais são determinantes para a delinear um percurso educativo adequado a cada criança.

O Educador irá construindo a sua linha de atuação de acordo com a sua formação, experiências pessoais e profissionais. Pires (2007) refere que em Portugal os Educadores de Infância não se situam especificamente em nenhum modelo curricular o que, segundo a mesma autora e Oliveira-Formosinho (1998) condiciona a qualidade da sua ação educativa. Pires (2007) refere ainda a importância de refletir sobre a intencionalidade educativa, que leva o Educador a adequar a sua ação às necessidades das crianças.

Capítulo 2 – A importância da Intervenção Precoce na infância

1. A Intervenção Precoce – Definição, Modalidades de Apoio e Natureza

A Intervenção Precoce (IP) é, segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro, uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família. As suas ações são de natureza preventiva e habilitativa na área da educação, saúde e ação social. Destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos de idade, em situações de risco biológico e/ou ambiental, com alterações ou em risco de atraso de desenvolvimento, que manifestem deficiência, ou Necessidades Educativas Especiais, tendo por objetivo assegurar o direito à participação social destas mesmas crianças, numa verdadeira perspetiva de inclusão.

Por IP podemos assim entender a prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias com o objetivo promover ao máximo o seu desenvolvimento.

A IP poderá ter um carácter preventivo primário, secundário ou terciário, levando à prevenção do surgimento de problemas de desenvolvimento, à melhoria das dificuldades da criança com vista à sua eliminação ou à prevenção do agravamento das dificuldades das crianças com Necessidades Educativas Especiais já adquiridas, prospectivamente. Os programas de IP devem, sempre que possível, decorrer no meio ambiente onde vive a criança, sendo a intervenção iniciada com a sinalização feita pelo hospital, creche, jardim infantil, ou pela própria família. É depois avaliada a situação e elaborado o diagnóstico, dando-se início à implementação do programa de intervenção, o que deverá acontecer o mais cedo possível de forma a maximizar os benefícios do mesmo.

A idade Pré-Escolar é sem dúvida um momento privilegiado para as aprendizagens, havendo o risco, caso a intervenção não ocorra neste período, de se perderem excelentes oportunidades de desenvolvimento. Para além do importante papel que os serviços de IP assumem junto da criança, também a família irá beneficiar desta mesma intervenção através do desenvolvimento de melhores atitudes parentais, da possibilidade de partilha de informações e até do sentimento de bem-estar e segurança que poderá estar associado à intervenção.

Para que a IP possa ser verdadeiramente eficaz, e através da análise de diferentes programas de IP foi possível comprovar que é importante:

- A idade da criança – sendo a intervenção mais eficaz quanto mais cedo for iniciada;
- O envolvimento dos pais – estas famílias necessitam de grande apoio social e instrumental e de desenvolver as competências necessárias para lidar com os filhos com necessidades especiais;
- A intensidade e/ou estruturação do modelo do programa de IP adotado – os programas mais estruturados são, regra geral, aqueles que apresentam melhores resultados.

2. Intervenção Precoce – Evolução Histórica e Enquadramento Legal

A Intervenção Precoce (IP), enquanto conceito, tem sofrido um processo evolutivo, quer a nível teórico, como em termos de práticas.

A evolução da IP, à semelhança do percurso da Educação de Infância, está relacionada com as transformações históricas, políticas, económicas e sociais. Meisels e Shonkoff (2000) realçam que a evolução na área da psicologia do desenvolvimento, e, consequentemente, o desenvolvimento de currículos e práticas educativas centrados na criança, bem como a evolução da área da educação especial vão influenciar os serviços de IP.

Os primeiros programas de IP surgem nos anos 60 nos Estados Unidos, com uma vertente terapêutica e compensatória (Cruz *et al.*, 2003). A vertente terapêutica assumia uma perspetiva psicodinâmica, a criança era vista como o centro dos problemas, tendo a família e o restante meio envolvente o papel de apoiar a criança na superação. Já a vertente compensatória tinha como principal objetivo estimular intensivamente a criança de meios socioeconómicos desfavorecidos antes da sua entrada para a escola, tentando combater o insucesso escolar (Meisels & Shonkoff, 2000). É nos anos 70 que se dá nos Estados Unidos um incremento dos programas de IP, centrados na análise comportamental aplicada (modelo comportamental), havendo uma crescente valorização da aprendizagem no desenvolvimento. Este modelo centrava-se nos profissionais e serviços que instruíam a família a interagir com a criança promovendo novas competências, reduzindo comportamentos inadequados e generalizando competências adquiridas (Meisels & Shonkoff, 2000).

Em termos legais, em 1975 é publicada a Lei-Pública (P.L.) 94-142, sob a designação de "Education for the Handicapped Act", que garante o ensino público gratuito e apropriado para alunos com NEE. Apesar de se dirigir às crianças em idade escolar, com enfoque nas suas necessidades educativas, esta lei previa a atribuição de incentivos para a criação de serviços para crianças em idade pré-escolar e respetivas famílias e, uma vez criados, estes programas deviam reger-se pelos princípios definidos na lei (Gallagher & Tramill, 1998). Apesar de ter havido um aumento considerável de programas para as crianças mais novas, verificou-se que estes não respondiam adequadamente às suas necessidades específicas, nomeadamente porque os apoios eram prestados por uma grande quantidade de serviços – dependentes da saúde, segurança social e educação - não articulados entre si.

Com a publicação da P.L. 99-457 de 1986, tornam-se obrigatórios os serviços para crianças dos 3-5 anos com NEE e é incentivada a criação de serviços para crianças dos 0-3 anos, no âmbito da implementação de serviços de intervenção precoce numa perspetiva centrada na família. Com esta lei o foco de atenção da IP envolve não só a criança, mas sim por toda a família, na planificação e implementação dos planos intervenção. É neste contexto que surge o Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) (Serrano 2007). Segundo Krauss (1990) citado por Serrano (2007), o PIAF é um documento dirigido, renegociado e revisto com a família, a fim de refletir a relação entre esta e os prestadores de serviços. Com este documento a IP torna-se mais abrangente, centrando a sua atenção num objetivo final, que consiste em encontrar os meios mais eficazes para corresponder às necessidades das crianças e das suas famílias.

Aos profissionais cabe o papel de consultores das famílias, as quais, por sua vez, detêm o controlo do processo de prestação de serviços (Bazyk, 1989 *cit in* Serrano 2007). A prática centrada na família exige que os profissionais conheçam, compreendam e respeitem os pontos fortes e as capacidades inerentes de todos os membros da família, quanto mais acreditarem na capacidade das famílias em tomar decisões, mais opções terão à sua disposição e consequentemente contribuirá para o aumento da sua competência (Allen e Petr 1996, *cit in* Serrano 2007). A colaboração entre famílias e profissionais é fundamental para o sucesso dos programas e serviços de IP.

Em Portugal, comparativamente com outros países, só mais reconhece a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento, sendo que o percurso da Intervenção Precoce (IP) relacionado com o percurso da Educação Especial (Santos, Portugal & Simões, 2004).

As primeiras experiências de atendimento precoce foram feitas nos anos 60, através dos “Serviços de Orientação Domiciliária”, no âmbito do Instituto de Assistência aos Menores e destinavam-se a apoiar os pais de crianças com deficiência visual. Estes programas, concebidos dentro de um modelo médico, eram implementados, a nível nacional, por enfermeiras de saúde pública dos Centros Materno-Infantis cuja formação específica (Santos *et al.*, 2004). A partir da década de 70 este serviço deixou de ter âmbito nacional e a Orientação Domiciliária passou a ser assegurada, apenas em Lisboa e Porto, por educadoras integradas nos Centros de Educação Especial, do âmbito do

Ministério dos Assuntos Sociais. São também desta década algumas experiências de estimulação precoce, para crianças com paralisia cerebral ou deficiência motora, implementadas no âmbito dos Centros de Paralisia Cerebral de Lisboa, Porto e Coimbra, com carácter multidisciplinar (Almeida, 2000 e Bairrão & Almeida 2002).

Em 1973 o Ministério da Educação cria as Equipas de Educação especial (EEE's), que em 1997 deram lugar ao sistema de Apoios Educativos, destinadas ao atendimento da população com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento através de apoio institucional ou domiciliário.

Um outro marco extremamente importante para a história da IP em Portugal foi a criação, em 1989, do Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP). Fruto da articulação entre a Administração Regional de Saúde, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Direção regional de Educação do Centro (DREC), O Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Coimbra e o Hospital Pediátrico de Coimbra. Assente num modelo sólido de coordenação e integração de serviços, este projeto passa a assegurar um apoio de qualidade às famílias e crianças dos 0-3 anos, em situação de risco ou com deficiência, residentes em todo o distrito de Coimbra (Boavida e Borges 1994, *cit in* Serrano 2007). Assegurando uma formação permanente aos seus técnicos, com a colaboração de técnicos dos Estados Unidos da América, o PIIP de Coimbra, atual Associação Nacional de IP tem sido responsável pela organização regular de Encontros Nacionais e o seu modelo tem sido disseminado por muitos projetos locais de intervenção precoce, cabendo-lhe assim um papel relevante na disseminação de conhecimentos e formação de técnicos e serviços na área. (Cruz *et al.*, 2003)

A intervenção do Ministério da Educação na IP é tardia, como pode ser comprovado através das datas de publicação dos diplomas legais. Neste âmbito, apesar de o Dec. Lei 319/91 referir o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais dos 3-6 anos, de a portaria 611/93 regulamentar a aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei às crianças que frequentam os Jardins de Infância da rede pública, de a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar preconizar a participação ativa da família e de o Despacho 52/97 regulamentar as orientações curriculares para o pré-escolar numa perspetiva de

escola inclusiva, o Ministério da Educação, durante longos anos, não tem uma interferência direta na IP.

Na primeira metade dos anos 90 assistimos ao aparecimento de outras estruturas de IP, de cariz público e privado. Em 1999 é publicado o Despacho Conjunto dos Ministérios do Trabalho e Segurança Social, Saúde e Educação (nº891/99 de 19 de outubro) onde se regulamenta a prática da IP em Portugal (Cruz *et al.*, 2003). O Despacho define que a IP se organiza numa base comunitária e é implementada por equipas de intervenção direta, constituídas por profissionais de formação diversificada que são responsáveis pela programação da intervenção e pela elaboração do Plano Individualizado de Intervenção, em conjunto com a família das crianças. Os encargos financeiros com a IP deverão ser suportados pelas entidades interventoras: serviços de educação, saúde, ação social, instituições e cooperativas de solidariedade social ou outras instituições não-governamentais que celebrarão entre si acordos de cooperação. O Despacho prevê ainda a existência de equipas de coordenação e de equipas de acompanhamento e avaliação.

Surge posteriormente em substituição do Dec. Lei 319/91, o Decreto-lei 3/2008 que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundários do sector público, particular e cooperativo, que ressalva no seu artigo 27º, os programas de IP, nomeadamente com a criação de agrupamentos de referência para a colocação de docentes nesta valência.

Em 2009, o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro vem criar o Sistema Nacional de IP na Infância (SNIPI), o qual consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. O SNIPI é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade. Abrange crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

De acordo com o artigo 4º do Decreto-Lei n.º 281/2009, O SNIPI tem como objetivos:

- a) Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional;
- b) Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;
- c) Intervir, após a deteção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;
- d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;
- e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

3. A Equipa na Intervenção Precoce

Na Intervenção Precoce especializada intervêm profissionais de várias disciplinas em contextos diversificados – domicílio, centros ou creche/jardins de infância. As equipas, para além dos técnicos, deverão incluir elementos da família, sendo essencial que se construa uma relação de confiança, baseada no respeito pelas diferentes perspetivas e competências, bem como pela partilha de opiniões e responsabilidades (McWilliam, 2000 b; Pimentel, 2005).

Com a criação do SNIPI, pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, são criadas as Equipas Locais de Intervenção (ELI), que atuam a nível Nacional. Estas equipas são coordenadas por um dos elementos designados pela Comissão de Coordenação Regional e têm como funções identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI, assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução e encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social, identificando as necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social, articulando, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras

entidades com atividade na área da proteção infantil. É ainda função da ELI assegurar processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos e ainda articular com os docentes das creches e jardins de infância em que se encontrem colocadas as crianças apoiadas.

Os profissionais devem trabalhar no sentido de “capacitar” as famílias de autocontrolo e de autoestima, de forma a permitir o aumento das suas competências para cuidar do seu filho (Cruz *et al*, 2003).

Capítulo 3 – Educar pela Arte

O presente trabalho, como foi referido anteriormente, incide sobre as potencialidades da arte na educação. Assim, será pertinente analisarmos a forma como estas duas áreas se relacionam.

Desde sempre que o Homem utiliza a arte, a sua capacidade criadora, para transmitir as suas ideias e vivências. Platão (*cit. in* Sousa, 2003) foi quem primeiro defendeu um sistema de educação baseado na atividade artística, mas são mais tarde os movimentos de renovação artística, em conjunto com os estudos de psicologia infantil que trazem uma nova visão, sustentando o importantíssimo papel da arte na educação.

A obra “A Educação pela Arte” vem defender a tese de Read (1982) de que o objetivo da educação é criar pessoas eficientes nos diferentes modos de expressão. Segundo o autor “todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspeto da educação está aqui excluído” (Read, 1982, p. 25).

No que diz respeito às expressões artísticas no contexto educativo português, arte e educação nem sempre têm tido uma compreensão e aceitação por parte de todos os profissionais. Diferentes movimentos e instituições de educação formal e não formal têm desenvolvido iniciativas na área da investigação e intervenção, procurando valorizar e divulgar a importância educacional e social das artes e defendendo o facto de

todas as crianças e jovens terem o direito a uma educação de qualidade, como foi mencionado na Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Das instituições ou organizações que têm promovido diferentes iniciativas com vista à promoção e valorização da educação pela arte podemos destacar: a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Sociedade Internacional pela Arte (InSEA), a Fundação Yehudi Menuhin, com a intervenção do Project MUS-E, a Sociedade ibero-americana de Educadores Relacionados com todas as artes (SIERA) que criou a Rede Ibero-Americana de Educação Artística e o Projeto de Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE) desenvolvido pelo Serviço de Educação, da Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros.

Este capítulo irá abordar os princípios mais relevantes da educação pela arte como pedagogia diferenciada numa era de mudança. Para além de uma perspetiva histórica da educação pela arte em Portugal, o valor educativo da Expressão Plástica, bem como a importância da imaginação e da criatividade na infância, será ainda abordado o tema da Arteterapia atendendo à atualidade e pertinência do mesmo.

1. Perspetiva Histórica da Educação pela Arte em Portugal

As bases da educação pela arte em Portugal surgem, segundo Sousa (2003), com Luís António Verney, em 1746 e António Ribeiro Sanches, em 1760, “com o propósito de criar disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar”. Seguem-se Henrique Nogueira (1835), com os seus “Estudos sobre a reforma em Portugal, que propõe pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas e o Padre Borba e António Joyce que promovem a introdução do canto coral nas escolas”, que durante muitos anos, juntamente com o desenho, constituíam as únicas disciplinas artísticas nos currículos da escolaridade portuguesa (Sousa, 2003, p. 29).

Santos (2000, 2008), Sousa (2003) e Bezelga (2003) mencionam diversos autores que impulsionaram a valorização das artes na educação, nomeadamente: Almeida Garrett, João de Barros, António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, João de Deus, Alves Redol, entre outros. No entanto, apesar dos esforços, como nos é referido pelos autores

acima mencionados, na realidade as artes no ensino oficial elementar foram marginalizadas dos currículos educacionais.

No início do século XX, com o aparecimento do Movimento da Escola Nova em Portugal, a criança passa a ser reconhecida como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão. A obra *Education Through Art*, de Herbert Read publicada em 1949, ocupou um lugar fundamental no despertar para a Arte e Educação, como referem Santos (2000), Sousa (2003) e Bezelga (2003). Herbert Read acaba por ser nomeado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte, o que permitiu a difusão dos seus pressupostos junto de educadores, artistas e pensadores a nível mundial, inclusivamente Portugal (Santos, 2000).

É após a 2ª Guerra Mundial que se regista uma alteração significativa na forma como se vê a Arte. A visão clássica de Beleza formal dá lugar à valorização da criatividade (op. cit., 2000). No contexto da Educação pela Arte surgem nesta altura algumas experiências isoladas, como a “escolinha” de Cecília Menano, considerada “pioneira de arte infantil”; a fundação, em 1957, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, fundada pelos pedagogos João dos Santos, Calvet de Magalhães, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Adriano Gusmão, entre outros, e presidida pela professora Alice Gomes Santos, que defendia uma pedagogia centrada na educação através da arte, e não apenas o ensino das artes, para o desenvolvimento integral do indivíduo (Santos, 2000; Sousa, 2003).

A implementação em Portugal da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1956, foi um outro marco extremamente importante, tendo originado um movimento de renovação e inovação da cultura artística, nos mais diferentes domínios – cultural, educacional e científico. No seguimento da criação desta Fundação, decorrente da necessidade de clarificar e aprofundar o tema da Educação pela Arte, realizou-se em Portugal um ciclo de conferências – Conferências de Juventude Musical Portuguesa. Nos anos 70, do século XX, a Fundação Calouste Gulbenkian volta a ter um papel importante na valorização da Educação Estética, ao promover o Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico. A partir deste Colóquio diferentes entidades foram sensibilizadas

para a importância da implementação de uma pedagogia de Educação pela Arte a nível nacional, do Pré-Escolar ao Ensino Superior (Santos, 2000).

Nos anos 70 surge, no Conservatório Nacional de Lisboa, um Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte, que vai procurar responder à necessidade de implementar experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva, no domínio da música, movimento, drama e plástica. Esta formação de professores de educação pela arte teve como pilares essenciais a arte, a pedagogia e a psicologia, de forma a responder às necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, sensibilizando-os para os valores estéticos (Santos, 1977,1989,1999).

Nos anos 80 são dados alguns passos importantes, nomeadamente através do Decreto-Lei nº 310/83, que veio estruturar o ensino da Música, da Dança e do Teatro no Instituto Politécnico de Lisboa, criando um ramo educacional que estudava a Educação pela Arte (Santos, 2000). Em 1985, é criado o Centro Artístico Infantil na Fundação Calouste Gulbenkian, pela Dra. Madalena Perdigão. Este Centro promovia um Curso anual de Psicopedagogia da Expressão Artística (Santos, 2000). Congressos, conferências e colóquios alimentaram discussões sobre o tema da Educação pela Arte, conduzindo à reestruturação do processo de ensino e de aprendizagem nesse domínio.

No que diz respeito às linhas orientadoras do ensino artístico, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi um marco importante na valorização da educação estética e artística no desenvolvimento e formação integral da criança, em termos afetivos, lúdicos, expressivos e cognitivos. Em novembro de 1990 foi publicado o Decreto-Lei 344/1990 que definiu os grandes princípios, estruturas e linhas gerais que devem orientar o sistema de Educação Artística. Este Decreto-Lei estabeleceu as bases gerais da Educação Artística Pré-Escolar, escolar e extraescolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), assumindo a Educação Artística como parte integrante da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do seu futuro profissional (Melo, 2006).

Nos anos 90 são criados dois cursos superiores especializados em Expressões Artísticas Integradas. O primeiro, em Braga, na Universidade do Minho (1993), e, o segundo, em

Almada, no Instituto Piaget (1996). O modelo de formação destes cursos defende o autoconhecimento com base na imaginação, na espontaneidade e na sensibilidade individual em contexto de grupo. Valoriza ainda as expressões artísticas como motor de desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e de comunicação (Valente e Melo, 1997).

O avanço das ciências sociais e humanas, a utilização de sofisticadas técnicas no desvendar da mente e da sua articulação do ponto de vista biológico, psicológico e social, levaram médicos, pedagogos, psicólogos e filósofos a evidenciam a neurologia do sentir, a construção do afeto, a racionalidade do sentimento, a estética experimental. Estes fatores justificaram a constituição, em 1994, do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIAEA). Este movimento passa a ser responsável pelas intervenções públicas em defesa das expressões artísticas, pela criação de condições para projetos de investigação, pela organização de espaços de formação, reflexão e debate. Os fundamentos do MPIAEA defendem uma educação centrada na criança, a formação do indivíduo numa sociedade em mudança, a sua participação numa sociedade consciente e crítica. A educação pela arte e, consequentemente, o MPIAEA defende uma educação libertadora e criativa, baseada numa perspetiva humanista, no conhecimento da psicologia e na prática de uma pedagogia ativa. A expressão artística é deste modo reconhecida como processo de descoberta e de realização de si próprio, meio de compreensão do mundo e de comunicação com os outros.

2. O Valor Educativo da Expressão Plástica

De acordo com o percurso histórico-cultural da educação artística em Portugal, e embora tenhamos sido um dos primeiros países a considerar este domínio da educação como área curricular, é uma área ainda subvalorizada, comparativamente com outras áreas do saber. Este facto é comprovado pela escassa carga horária atribuída e pela falta de formação especializada dos docentes neste domínio, como refere Eça (2006).

Da revisão bibliográfica efetuada, é possível verificar alguma divergência de pontos de vista quanto a legitimidade das expressões artísticas, em particular da Expressão

Plástica como área do saber ou meio para a construção de conhecimentos noutros domínios do saber. Um outro aspeto que provoca discussão está relacionado com a falta de reconhecimento pela sociedade e comunidade educativa do valor educativo da arte (Venegas, 2002; Oliveira, 2007; Oliveira, 2009).

O valor educacional da arte é reconhecido desde Platão, que defende a “ (...) Educação com base na arte logo desde muito cedo” (Platão *cit. in* Sousa, 2003, p. 21-22). São diversos os autores que assumem a relevância do papel da Expressão Plástica no desenvolvimento integral da criança (Oliveira, 2009). No entanto, a desvalorização da arte em contexto educativo é também uma realidade reconhecida desde há muito por diferentes autores, tais como Brassart e Rouquet (1977), Gardner e Grunbaum (1986, *cit. in* Hargreaves, 2002), Castro (2000) e Hargreaves (2002), entre outros, que consideram que a utilização da arte em contexto educativo fica muito aquém das suas reais potencialidades, assumindo uma forma lúdica.

No estudo realizado por Oliveira (2007) a 108 Educadores de jardins de infância do distrito do Porto, são identificados alguns dos constrangimentos no reconhecimento do valor da educação pela arte. O carácter redutor que lhe foi atribuído até ao início do século XX, a ausência de materiais adequados, bem como a falta de formação e conhecimento dos Educadores nesta área, são alguns dos aspetos que põem em causa a valorização deste domínio do currículo.

Em Portugal, transformações históricas, políticas e sociais tem contribuído para que as expressões artísticas, em particular a Expressão Plástica, deixem de ser vistas numa perspetiva de espontaneidade e livre expressão – arte como experiência (Dewey, *cit. in* Althouse, Johnson & Mitchell, 2003), através da qual a criança exprime o seu mundo interior, sem a intervenção do adulto (Lowenfeld, 1970, *cit. in* Oliveira, 2007), passando a haver uma maior intencionalidade educativa e um reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento integrado e integral da criança (Read, *cit. in* Sousa, 2003). Esta teoria é assumida também pela Comissão Nacional da UNESCO, ao referir que “a arte proporciona situações de aprendizagem incomparáveis, na medida em que a criança pode envolver-se ativamente em experiências e processos criativos” (Oliveira, 2009, p. 90).

Seguindo esta evolução em termos da conceptualização da arte em educação, vários são os autores, que mais recentemente têm afirmado e evidenciado a relevância da arte no desenvolvimento da criança. Desses autores podemos destacar Barbosa (2005a, 2005b), Efland (1997, *cit. in* Althouse, Johnson e Mitchell, 2003), Rodríguez (2003, *cit. in* Oliveira, 2007), Venegas (2002), Freedman (2003) e Hernández (2000).

Segundo Hernández (1997, *cit. in* Eça, 2005), existem onze argumentos que justificam o pressuposto de que todas as formas de arte devem integrar a educação, apresentando diferentes razões e dimensões. Os argumentos defendidos por Hernández são, sem dúvida, diretrizes que podem nortear a ação dos Educadores de Infância, orientando, justificando e dando sentido às escolhas e tomadas de decisão. São estes: o argumento industrial (defende a importância das competências desenvolvidas pelas artes para o desenvolvimento do país), histórico (reconhece o papel da arte na história), o argumento centrado no desenvolvimento económico (a arte vista como estratégia para igualar países economicamente desenvolvidos), o argumento moral (educação artística vista como facilitadora da educação moral e emocional da criança), o argumento expressivo (a arte como modo de comunicação de sentimentos e emoções), argumento cognitivo (defende o papel ativo das expressões artísticas no desenvolvimento intelectual das crianças), perceptivo (apresenta as expressões artísticas como meio de desenvolvimento da perceção visual da criança), criativo (defende a arte como base essencial ao desenvolvimento da capacidade criativa), comunicativo (defende, numa sociedade dominada pela imagem, que as crianças devem ser capazes de ler e produzir imagens), argumento interdisciplinar e o argumento cultural.

A esperança em novos caminhos para a educação que se desejava para todos, ativa, lúdica, personalizada, levantou, por parte do Professor Arquimedes Santos (1999), uma série de questões e inquietações, especialmente ao nível dos processos educativos e da formação de educadores. Para a educação, no que concerne ao conceito de educação pela arte, é fundamental considerar duas dimensões do conceito: a arte enquanto processo, e a arte enquanto produto.

A Conferência Nacional de Educação Artística (CNEA), organizada pelos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Negócios Estrangeiros no Porto em 2007, vem dar ênfase a esta problemática, juntando especialistas – artistas, professores, educadores,

investigadores, agentes culturais e educativos; no sentido da criação de projetos, na concretização de boas práticas e no fomento da dimensão artístico-cultural. Desta CNEA saíram recomendações gerais que todos os países têm ao seu dispor para nortear a sua atividade nesta área. Portugal, país anfitrião, ganhou uma responsabilidade acrescida, tanto mais que a Conferência Nacional se constituiu como um ponto obrigatório de referência num calendário europeu e mundial que conta já com uma sequência de iniciativas a curto e médio prazo. Os países participantes defendem e “afirmam a importância da educação artística para o desenvolvimento, e apontaram os seus principais caminhos no quadro dos desafios para o séc. XXI” (Conferência Nac. Educação Artística, outubro 2007, p. 1).

Está hoje criado, graças à UNESCO, o cenário ideal para uma nova oportunidade para a educação artística. A CNEA, tendo como principal objetivo a operacionalização da educação artística em Portugal, foi desenvolvida com base nos seguintes aspetos:

- As artes e a criatividade assumem um papel extremamente importante, no que respeita ao conhecimento, aprendizagem e capacidade de empreendedorismo, no desenvolvimento das crianças e dos jovens. (CNEA, outubro 2007; Ellie Meleisea, 2005; Anne Bamford, 2006);
- As práticas artísticas favorecem a expressão de sentimentos e emoções, estimulam a autoconfiança, o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de expressão, e a persistência, favorecendo o desenvolvimento humano e a afirmação individual (CNEA, outubro 2007; António Damásio, 2003);
- Através de projetos de educação artística as crianças e jovens têm a possibilidade de refletir e atuar face à diversidade cultural, presente na nossa época e base do desenvolvimento sustentável (CNEA, outubro 2007; Ana Mae Barbosa, 2006);
- Valores como a cooperação, a solidariedade, a tolerância, a cooperação, a ética e a estética podem ser desenvolvidos pela participação em práticas artísticas;
- A educação artística, através do desenvolvimento de processos cognitivos, é complementar às dimensões lógicas, verbais, matemáticas e científicas de aprendizagem.

A CNEA veio afirmar, ou reafirmar, a importância da educação e formação artísticas nos contextos educativos e na comunidade, bem como da criação de redes de parcerias de cooperação institucional para que a educação artística seja possível.

Segundo Read, citado por Sousa (2003), existem três atitudes distintas que ocorrem no domínio da atividade artística: a expressão pessoal (necessidade inata de expressar e comunicar os sentimentos aos outros), a observação (desejo de registar o que se experiencia) e a atividade crítica (formas de expressão com as quais se interage).

Nardin e Ferraro (2001) sublinham a importância da experiência concreta, que leva a criança a manipular materiais e a desenvolver projetos; bem como da interação com diferentes meios de produção visual (museus, livros, artistas, produções visuais, entre outros recursos) de forma a proporcionar uma aprendizagem integrada e a familiarizar a criança com os conceitos básicos da linguagem das Artes Visuais.

Eça (2005) realça também a importância das Artes Visuais, nas dimensões da compreensão e produção, potenciando o desenvolvimento de capacidades e competências de análise, definição e resolução de problemas, interpretação, compreensão, representação, imaginação e da potencialização de habilidades manuais e dos sentidos.

Da revisão bibliográfica efetuada é possível concluir, como nos refere Oliveira (2009), que através de situações educativas intencionais a Expressão Plástica / Artes Plásticas no âmbito da Educação e Cuidados para a Infância, pode proporcionar e/ou potenciar o desenvolvimento da criança nos mais variados domínios.

É assim perceptível a variedade de possibilidades que a Expressão Plástica oferece para o desenvolvimento integral da criança em termos pessoais e sociais.

Com o objetivo clarificar o melhor possível a realidade da Educação Artística em contexto de Educação Pré-Escolar será essencial abordarmos o lugar da Arte no currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E), enquanto linhas orientadoras deste nível de ensino, focando-nos essencialmente nas Expressões Artísticas (M.E./D.E.B, 1997a).

2.1. O Lugar da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar em Portugal

O reconhecimento de que a Arte assume um papel importante no desenvolvimento do indivíduo é unanime, sendo que este princípio está contemplado na Declaração

Universal dos Direitos do Homem que considera que a Educação tem como função “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º). A Convenção sobre os Direitos da Criança evidencia ainda a importância da diferenciação pedagógica, baseada nas características individuais e curiosidade de aprender, valorizando o enriquecimento cultural da criança como um direito. Deste modo, podemos afirmar que a experimentação e vivência de contextos no âmbito das Expressões Artísticas são fulcrais no desenvolvimento da personalidade da criança, da sua identidade cultural pessoal e coletiva, das suas aptidões criativas em diversos domínios, na compreensão do mundo que a rodeia e no seu processo de socialização. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986) contempla nos seus Princípios Gerais (art.º 2.º) e Organizativos (art.º 3.º), pontos que evidenciam de forma implícita ou explicitamente a valorização da Cultura e da Arte em Educação, ao indicarem que a Educação deve ter por objetivo “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança (...), imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (art.º 5.º da Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo) e “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar – Lei 5/97). O documento apresenta a preocupação de identificação das necessidades específicas de cada criança, para que, através de uma ação educativa intencional, estimulante e desafiadora, se garanta uma “formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (alínea a) da Lei de Bases). As Expressões Artísticas permitem, neste âmbito, o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios do Saber, levando a criança a vivenciar, observar, experimentar, criar, interpretar, comunicar, partilhar e negociar. Deste modo constrói-se conhecimento, identidade pessoal e social, garantindo a igualdade de oportunidades, independentemente da sua condição social e desenvolvimental.

Em 1990, a publicação do Decreto-Lei 344 vem reafirmar a Educação Artística como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”. Este diploma estabelece assim as bases gerais da organização da Educação Artística nos diferentes níveis de ensino, incluindo o Pré-Escolar, declarando como áreas constituintes da Educação Artística a Música, a Dança, o Teatro, o Cinema e Audiovisual e as Artes Plásticas. Ao

Pré-Escolar cabe a responsabilidade de promover experiências diversificadas de natureza artística, que permitam a identificação de aptidões específicas no domínio artístico que as crianças possam evidenciar, e que só poderão manifestar se lhes for dada oportunidade. Como é referido no artigo 2º do capítulo I do referido Decreto (Decreto-Lei 344/90), é também valorizada a criação de oportunidades educativas que conduzam ao desenvolvimento de competências de comunicação e expressão, da sensibilização para os valores estéticos, das capacidades criativas e reflexivas, de um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado.

O artigo 3.º do Decreto-Lei 344/90 refere que a Educação Artística se processa “ (...) como componente da formação geral” da criança, cabendo ao Educador de Infância a responsabilidade de identificar aptidões ou talentos, no âmbito das Expressões Artísticas (art.º 6.º do capítulo I), a par do despiste de inadaptações ou dificuldades de desenvolvimento.

O artigo 39.º do capítulo IV faz referência aos incentivos à Educação Artística, apelando à articulação entre todos os agentes educativos na conjugação de esforços, recursos humanos e materiais que permitam desenvolver uma prática de qualidade nesta área. Dos estudos realizados até ao momento, e do relato e observação das práticas, parece-nos que esta é ainda uma realidade a trabalhar. Escolas, autarquias e comunidade deverão criar condições favoráveis à articulação e colaboração efetivas. As abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar que contemplam essa dimensão colaborativa e transdisciplinar (sobretudo o MEM e Reggio Emilia) manifestam claramente uma maior qualidade da atuação pedagógica a este nível.

2.2. Orientações Curriculares – Educação Pré-Escolar e Expressão Plástica

De acordo com as Orientações Curriculares, a Educação Pré-Escolar tem por objetivo, entre outros, desenvolver a “expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”, o que implica a aprendizagem não só de conhecimentos, como de atitudes e do saber-fazer (M.E./D.E.B, 1997a, p. 47). A Área de Expressão e Comunicação surge assim com um carácter transversal às restantes áreas do saber, constituindo um conjunto de oportunidades educacionais que permitem perseguir os objetivos gerais pedagógicos definidos, pela Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), anteriormente

referida. Esta Área compreende todas as “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio, de diferentes formas de linguagem” (*op. cit.*, 1997a, p. 56).

A organização curricular da Educação Pré-Escolar, mais concretamente da Área da Expressão e Comunicação entendida em articulação com as outras áreas de conteúdo, de forma explícita e implícita, valoriza uma Educação para a Cultura Visual no processo de desenvolvimento integrado e integral da criança, no que diz respeito ao seu sentido estético, criativo, reflexivo e de competências relacionais. Este facto é comprovado pelas diretrizes dadas em termos da organização do espaço e materiais que contempla, entre outros, requisitos estéticos e de adequação às características das crianças e do contexto sociocultural e geográfico, traduzindo uma preocupação com o ambiente enquanto cultura visual (M.E./D.E.B., 1997a, 1997b).

Analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E.) (M.E./D.E.B, 1997a) podemos verificar quais as linhas de orientação traçadas no domínio da Expressão Plástica pelo Ministério da Educação, que traduzem o que é esperado do currículo e ação educativa neste domínio. Atendendo aos princípios orientadores da Educação Pré-Escolar, já referidos, em primeiro lugar é importante ter em atenção que o processo de aprendizagem se desenvolve a partir do que a criança já sabe (Folque 2000). Assim, também no domínio da Expressão Plástica o Educador deve perceber quais as experiências prévias da criança e, a partir daí, incentivá-la a desenvolver processos criativos ricos, reveladores do pensamento crítico e reflexivo e da capacidade de transformação dos materiais e formas de pensar (M.E./D.E.B., 1997a).

Em termos de técnicas a desenvolver as O.C.E.P.E. referem a pintura, desenho, colagem, rasgagem, recorte, decalque, modelagem, escultura, construção de objetos bi e tridimensionais entre outras, desde que adequadas às características de cada criança, do grupo e da comunidade. No que diz respeito a equipamentos e materiais o Despacho Conjunto 258/97 de 21 de agosto faz referência ao mobiliário e material didático e de consumo, de uma forma genérica. O Ministério da Educação realça a importância da organização adequada dos espaços assim como a diversidade e qualidade dos materiais e instrumentos, como estratégias pedagógicas facilitadoras da acessibilidade e experimentação pela criança.

Tanto as O.C.E.P.E. como Despacho apresentam aos Educadores de Infâncias linhas orientadoras bastante genéricas em termos de objetivos, estratégias, avaliação ou recursos o que, se por um lado permite ao Educador uma autonomia de atuação, poderá limitar e desvalorizar a ação pedagógica neste ou noutro domínio. A atuação do Educador ficará assim sujeita à sua interpretação das linhas orientadoras, bem como às suas crenças e competências profissionais.

O domínio da Expressão Plástica é assim entendido como meio de representação e comunicação, permitindo “recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história”, bem como de documentação que posteriormente podem ser usadas para fazer uma retrospectiva dos processos realizados, para avaliar os progressos das crianças e para “transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (M.E./D.E.B., 1997a, p. 62).

Da análise efetuada ressalta a superficialidade com que os documentos orientadores fundamentam a relevância educacional da Expressão Plástica no processo desenvolvimento da criança, conduzindo a uma diversidade de entendimentos sobre a sua validade educativa.

2.3. A Intencionalidade Educativa da Expressão Plástica no Desenvolvimento Pessoal e Social em contexto Pré-Escolar

Sendo a área de Formação Pessoal e Social uma área transversal e integradora que sustenta e enquadra “todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário” (M.E./D.E.B., 1997a, p. 51), serão abordadas algumas das orientações que têm por objetivo servir de suporte à atuação pedagógica do Educador. Em primeiro lugar importa realçar a importância da aprendizagem pela ação, o saber-fazer, contrariamente à transmissão de conhecimentos. Para a aprendizagem pela ação é essencial que exista uma verdadeira interação entre todos os agentes educativos, para que se possam vivenciar, experienciar e resolver situações reais, que conduzam ao desenvolvimento das mais diversas competências.

A socialização, como referem Maslow e Mittleman (1965, in Zabalza, 1998a), é uma das funções da Educação e Cuidados para a Infância, no sentido de levar o sujeito a integra-se no meio que o rodeia de forma crítica e consciente. Para tal é importante conhecermos o outro, o que não poderá acontecer se não nos conhecermos a nós mesmos. A Expressão Plástica poderá ser um recurso educativo essencial nesta área, já que permite à criança vivenciar situações de identificação com o seu próprio trabalho e desenvolver competências de autoexpressão. Assim, como afirma Fróis (2000) as instituições educativas deveriam ser um lugar repleto de cultura, arte, respeito mútuo, unidade e diversidade, no entanto, na maioria das vezes as Expressões assumem:

“ (...) uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância (...) [e atribuindo-lhes] geralmente funções ilustrativas de outras áreas do saber, de estratégia de ocupação de tempos livres ou de decoração dos espaços (...)” (Fróis, 2000, p. 204).

Diferentes autores, como vimos anteriormente, foram realçando a importância das artes no desenvolvimento da criança. Lowenfeld (1977) mencionava a importância da Arte na evolução do espírito de tolerância, realçando que quanto maiores oportunidades para desenvolver a sensibilidade, maiores as oportunidades de aprender; Eisner (*cit. in* Almeida, 2001) e Stern (*cit. in* Gonçalves, 1991) na promoção do desenvolvimento de competências ao nível da autoestima, autoconfiança, autonomia, capacidade reflexiva e de tomada de decisão, fomentando, assim, uma maior flexibilidade e autenticidade do pensamento.

Através da Expressão Plástica a criança exprime o seu pensamento, cada vez mais complexo, de acordo com as suas experiências.

“O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê.” (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 1).

O Educador deve ter em atenção a forma como propõe, intervém, avalia ou interpreta as atividades artísticas da criança. Como referem Lowenfeld e Brittain (1970), experiências sem qualidade na área da Educação Artística podem limitar e inibir a

capacidade criadora, condicionando o desenvolvimento emocional, das destrezas motoras e expressivas e o próprio pensamento e construção do conhecimento.

A formação de qualidade dos profissionais da educação mostra-se assim essencial, tendo sido um dos desafios lançados na I Conferência Mundial de Educação Artística – Desenvolver capacidades criativas para o Século XXI, dada a constatação de que os “programas de formação geral dos professores não fazem uma promoção adequada do papel das artes [no processo de] ensino e aprendizagem” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 19).

Em 2008 Lúcio vem também reconhecer a importância das Artes em contexto educativo, considerando-a como “uma dimensão imprescindível na formação de pessoas e necessariamente na modelação de uma cidadania ativa, individual e coletiva”, uma educação que estimule a imaginação, o pensamento construtivo, a criatividade e a autonomia pessoal, a abertura ao mundo e ao outro. Esta é, segundo o autor, “uma das melhores garantias para a construção de uma sociedade mais livre, mais inclusiva e empreendedora” (Lúcio, *cit. in* Almeida, in Lúcio, 2008, p. 5-6).

Da revisão bibliográfica efetuada, e apesar de não terem sido abrangidas todas as fontes de pesquisa relacionadas com esta área do saber, consideramos que se pode afirmar, como refere Oliveira (2009), que o domínio da Expressão Plástica precisa de ser revisto, deixando de ser apenas uma boa estratégia para passar a ser valorizada enquanto área do Saber que permite à criança desenvolver-se de modo integrado e integral.

O Educador de Infância, como vimos anteriormente, desempenha um papel fundamental neste processo. Assim considerou-se pertinente abordar, de forma sucinta, qual o papel do Educador de Infância na organização do ambiente educativo, tendo como enfoque as situações de aprendizagem no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas.

2.4. O papel do Educador de Infância no domínio da Expressão Plástica

Como vimos anteriormente, as O.C.E.P.E. apresentam, como orientações globais para o Educador, a importância da observação, avaliação de experiências prévias, interesses, necessidades e competências da criança no domínio da Expressão Plástica (M.E./D.E.B, 1997a).

Segundo Gardner (1976, *cit. in* Hargreaves, 2002), nos primeiros anos de vida o desenvolvimento da competência artística ocorre naturalmente, cabendo ao Educador a função de apoiar o processo, oferecendo à criança oportunidades de aprendizagem de crescente complexidade. Vygotsky e Wood partilham da mesma opinião, entendendo que ao Educador caberá o papel de estabelecer relações privilegiadas sustentadas na zona de desenvolvimento proximal e promotoras do desenvolvimento gradual, partindo daquilo que a criança já sabe (Hargreaves, 2002; Althouse, Johnson & Mitchell, 2003). Expressões não raramente ouvidas como “ainda é muito cedo”, “para ficar bonito debes...” ou “não és capaz de...” perdem assim completamente o sentido, sendo desajustadas, inapropriadas e até inibidoras.

Como tem vindo a ser mencionado ao longo da fundamentação teórica, a experimentação é fundamental no desenvolvimento integral da criança e do seu processo criativo. O processo criativo é dinâmico e evolutivo, representa algo, reflete as experiências resultantes da interação com os objetos e o Outro. Este processo só ocorre se os Educadores de Infância tiverem consciência e assumirem as potencialidades educacionais das Expressões Artísticas, desenvolvendo práticas intencionais de qualidade pedagógica neste domínio. Estas práticas de qualidade implicam reflexão, transformação de práticas e procura de novas estratégias, adequadas ao contexto educativo e a cada criança.

O conhecimento de diferentes meios artísticos e formas de arte, do desenvolvimento artístico da criança e das características de diferentes técnicas e materiais são, segundo diferentes autores, condições essenciais para o sucesso da atuação do Educador de Infância (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Santos (2000) salienta que:

“uma pedagogia atenta às virtualidades da criança vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa atividade lúdica proporcionam também, quando essa atividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade” (in Vários, 2000, p. 75).

A ação do Educador deverá ser pautada por uma intencionalidade educativa bem definida, respondendo às questões “o que se pretende fazer” e “como fazer” de acordo com o grupo de crianças (Hernández, 2000).

Existem diferentes concepções sobre o papel do Educador de Infância no âmbito da Expressão Plástica. Regra geral todas elas valorizam o respeito pela singularidade de cada criança, a adoção de metodologias de ação centradas na aprendizagem ativa e na diferenciação pedagógica.

Dos autores que se debruçaram sobre este tema destacamos Moyles (1989) que defende que a ação do Educador deve pautar-se pela observação, iniciação, participação, encorajamento e criação de experiências diversificadas e continuadas. Deve ainda ser dada à criança liberdade para se expressar de acordo com a sua fase de desenvolvimento, as suas competências, a sua personalidade e experiências e conhecimentos prévios. Lowenfeld e Brittain (1970) e Sousa (2003), para além de partilharem as mesmas ideias, acrescentam que o Educador não deve tecer comentários depreciativos em relação às produções da criança, para não inibir o seu processo criativo.

Segundo Kohl (1997) o Educador deverá incentivar as crianças a utilizar técnicas de representação e expressão para reproduzir situações, ações, desejos e sentimentos de carácter real ou imaginário, aumentando assim, as suas competências comunicativas.

Alarcón (2000) defende que ao Educador cabe a responsabilidade de criar situações de experimentação de diferentes materiais, técnicas e atividades (desenho, pintura, modelagem bi e tridimensional, observação, análise de obras de arte, entre outras), desenvolvidas de forma intencional e sustentada.

Althouse, Johnson e Mitchell (2003) realçam a importância do Educador observar e avaliar os níveis de interesse e de atenção, intensidade da exploração, evolução ao nível das destrezas motoras e evolução da linguagem da criança. Estas ações permitirão ao Educador desenvolver estratégias inovadoras e desafiadoras no âmbito da Expressão Plástica que levarão ao desenvolvimento integral da criança.

Centrando-nos agora na importância da organização do ambiente educativo, já mencionada neste estudo. Rinaldi (1993) defende que o ambiente educativo assume um papel extremamente importante no processo educativo, cabendo ao Educador criar as condições necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica e à articulação entre toda a equipa educativa e comunidade em geral (M.E./D.E.B., 1997a, Zabalza, 1998a, 1988b; Forneiro, 1998).

De acordo com as O.C.E.P.E. (M.E./D.E.B., 1997a), o espaço deve valorizar, entre outros aspetos, a acessibilidade dos materiais, a sua riqueza estética e exploratória, a qualidade estética e a disposição das diferentes áreas de jogo (Zabalza, 1998a, 1998b; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003). Tal como é previsto pelo Despacho Conjunto 258/97 de 21 de agosto, o espaço deve ser:

“ (...) rico e variado; polivalente, servindo mais do que um objetivo; resistente; estimulante e agradável à vista e ao tato; multi-graduado, permitindo a utilização de vários níveis de dificuldade; acessível, tanto pela forma como se arruma como pela forma como pode ser utilizado; manufaturado e/ou feito pelas crianças” (M.E./D.E.B., 1997b, p. 110).

A questão dos materiais é frequentemente utilizada para justificar o pouco investimento dado ao domínio das Expressões Artísticas, no entanto, nem sempre as instituições mais bem equipadas são sinónimo de melhores práticas. Lancaster (1991) ilustra esta situação relatando as suas visitas ao Reino Unido, em que ficava surpreendido com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, muitas vezes com más condições materiais e espaciais.

Em termos da legislação vigente, não são especificadas áreas de atividades nem o mobiliário e materiais específicos de cada área de conteúdo. Diferentes autores realçam que para além da sala de atividades, todo o espaço deve entendido como um recurso didático, como fonte de aprendizagens, e por isso ser dinâmico, vivo e adequado às

características dos seus utilizadores (Zabalza, 1998a, 1998b; Forneiro, 1998; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

De forma sucinta podemos indicar os seguintes critérios essenciais a ter em atenção na organização do espaço educativo, mais concretamente nas áreas de atividades do domínio da Expressão Plástica (Oliveira, 2009): criar espaços que permitam a exploração da criança de forma autónoma e segura, bem como ações individuais e de grupo em diferentes contextos e momentos do dia; criar ambientes que despertem a curiosidade, o espírito de iniciativa, e ampliem os saberes ao nível cognitivo, motor, afetivo e social. Não menos importante que a organização do espaço é a questão da gestão do tempo, ou seja, da distribuição das rotinas e atividades.

A organização da rotina diária deverá ser flexível e construída com base nas características do contexto educativo e nas intenções da equipa educativa. Deve apelar-se, sempre que possível, à participação ativa da criança no planeamento, desenvolvimento e avaliação da rotina, pois deste modo vai desenvolver competências aos mais variados níveis (cognitivo, afetivo, social, espaço-temporal, entre outros).

Para uma ação pedagógica de sucesso o Educador deverá ser capaz de motivar e delinear estratégias diferenciadas e adaptadas aos interesses e necessidades de cada criança (Lowenfeld e Brittain, 1970).

Existem uma série de variáveis que podem condicionar as opções do Educador, nomeadamente as suas características pessoais, as diretrizes dos agrupamentos de escolas, das direções ou coordenações das instituições, das equipas educativas, as expectativas da comunidade, família ou crianças. Independentemente destas variáveis, as rotinas constituem um recurso essencial na configuração do contexto educativo, dando à criança pontos de referência que lhe permitem atuar de forma autónoma e segura (Zabalza, 1998a).

3. A Imaginação e a Arte na Infância

Vygotsky, manifestou desde sempre um interesse particular pela literatura e pelas artes. “É a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser

que contribui para criar e modificar o seu presente” (Vygotsky, 2001, p. 11). A capacidade criadora da criança, segundo o autor, é uma das questões mais significativas da psicologia infantil e da pedagogia.

A arte possibilita, na compreensão de Vygotsky, (1998), a abertura para a expressão de sentimentos e compreensão do mundo. Permite a criação de um conjunto de possibilidades presentes entre a subjetividade e a objetividade, em que a realidade pode ser transformada pela percepção singular revelando consequentemente o impacto daquela sobre a formação da consciência de si e do outro.

Em contextos educativos infantis a arte pode contribuir para o desenvolvimento afetivo-emocional, para mediar a compreensão da criança do seu contexto, para favorecer a sua passagem entre realidade e fantasia. Maria Antónia Jardim refere que “caberá à psicologia da arte promover a imaginação como pedagogia alternativa. O pôr-se no lugar do Outro; imaginar-se Outro e antecipar soluções constitui uma tarefa imaginativa” A mesma autora recorda-nos que a expressividade é uma característica essencial do ser humano, salientando que neste “processo existe o desenvolvimento de dois níveis de atividade: o cognitivo e o afetivo” (Jardim, 2010, p. 15).

Em contexto de educação formal, a arte poderá ser um instrumento que possibilita à criança o desenvolvimento de seu potencial criador e reflete sua convivência cultural, o seu mundo. O processo de criação parte da percepção exterior e interior, aquilo que o indivíduo vê e ouve. “ Na base da ação criadora está sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos” (Vygotsky, 2009, p. 33). A ação da imaginação criadora é bastante complexa, dependendo de diferentes fatores, nomeadamente da experiência acumulada e dos interesses.

Pela arte, a criança pode elaborar conceitos e expressar a sua compreensão dos papéis sociais. Com a arte-educação é possível instrumentalizar o processo de aprendizagem para que este esteja condizente com a capacidade cognitiva da criança. Capacidade cognitiva para elaborar conceitos, compreender sua posição no mundo, e se identificar com papéis sociais que desempenhará ao longo de sua vida.

Vygotsky (2003) diz-nos que uma obra de arte, quando realmente vivenciada, pode aumentar a nossa opinião sobre uma determinada temática,

“ (...) obrigar-nos a observá-la com novos olhos, generalizar e reunir factos por vezes totalmente dispersos. Como toda a vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas no nosso comportamento posterior” (2003, p. 234).

Vygotsky (2003) recorda-nos que o objetivo primordial da educação social é levar o ser humano a contactar, a vivenciar o maior número possível de experiências sociais. Na arte e pela arte cada criança participa do projeto, pode, nas suas produções, discutir aspetos da sua família, escola, comunidade, enfim, de sua realidade como ser humano que é parte de um tempo e de um espaço, que é parte de uma história e que produz a sua história na relação com a história de muitos.

4. Criatividade e Educação

Vygotsky define criatividade como:

“ (...) toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano” (1982, p. 7).

Segundo o mesmo autor é a atividade criadora que permite ao homem projetar-se no futuro, transformando a realidade. Segundo Maria Antónia Jardim, “a criatividade é um modo especial de pensar, sentir e atuar; conduzindo a um produto original, funcional ou estético” (Jardim, 2010, p. 68).

Vygostky defende assim a importância de estimular a capacidade criadora da criança em contexto escolar, já que é desta forma que se (re) elabora a experiência vivida em sociedade, construindo novas realidades de acordo com os seus desejos e motivações. A imaginação consiste, segundo o autor, numa função mental superior, típica do ser humano, que demonstra a capacidade de combinar o antigo com o novo, o que só é possível graças ao pensamento verbal. Vygotsky defende a criatividade como uma

função psicológica comum a todos, independente de talento ou da maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial.

Os anos Pré-Escolares são considerados por Gardner (1998) como a idade de ouro da criatividade, podendo haver diferenças no modo de expressá-la, e na sua qualidade. Até aos dois anos de idade, a criança mostra-se ansiosa por experimentar, fazendo-o através do tato, paladar e visão. É nesta fase que se começa a desenvolver a imaginação, e que se poderá estimular a criatividade, essencialmente apoiando o desejo de explorar (Rego, 2001; Vygotsky, 1987).

Entre os dois e os quatro anos a criança, recorrendo ao seu mundo imaginário, expressa no jogo as experiências que viveu, manifestando assim os seus processos criativos. Acredita na fantasia, sendo a sua capacidade de concentração curta, pelo que a criatividade é uma expressão momentânea, continuando a não ser planificada (Vygotsky, 1987). Os Educadores deverão incentivar as crianças a explorarem sozinhas, a testarem os seus limites, mesmo encontrando dificuldades, evitando no entanto desânimos à expressão criativa.

Dos quatro e os seis anos de idade, a criança mantém muito ativo o seu mundo imaginativo, jogando aqui um papel importante o seu investimento no jogo simbólico (Vygotsky, 1987); contudo, depara-se com a realidade e começa a questionar-se.

O ato de educar, como é referido por Maria Antónia Jardim, “é um ato relacional; mas, se a educação é um ato dialógico, a educação através da arte é um ato vivencial” (Jardim, 2010, p. 38).

Atendendo à atualidade do tema, considerou-se pertinente fazer uma breve abordagem ao conceito e perspetiva histórica da Arteterapia, focando essencialmente os efeitos terapêuticos da Expressão Plástica no Jardim de Infância.

5. Arteterapia – conceito e perspectiva histórica

“(…) arte é linguagem; é um meio de expressão e comunicação e por isso tem deixado um traço ao longo da história humana. Todavia, para além da sua função estética e social, a arte poderá também ter uma função terapêutica” (Jardim, 2010, p. 27).

“O uso terapêutico das artes remonta, sem dúvida, às civilizações mais antigas. No entanto só com a crise da modernidade, e, especialmente, após a Primeira Guerra Mundial, a arteterapia, como profissão delinea-se com o corpo próprio de conhecimento e atuação em meio às mudanças que marcaram a época” (Selma Ciornai, 2005, p. 22).

A educação contemporânea apresenta novos desafios, nomeadamente a inserção de linguagens múltiplas como mediações para a criação e formação de indivíduos críticos e participativos. Foi com base nestes pressupostos que alguns estudiosos propuseram uma educação baseada, essencialmente nos nossos sentimentos, uma educação que tivesse como ponto de partida a expressão de sentimentos e emoções, uma educação através da arte. A expressão “educação através da arte” foi criada por Herbert Read em 1943, significando uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas.

Ao contrário da arte, arteterapia não possui uma finalidade estética, nem se preocupa com o produto final. Preocupa-se antes com o processo de expressão, com a estética interior da criança e com o seu envolvimento na tarefa proposta. Em arteterapia o importante é o uso criativo dos materiais, onde a criança tem a liberdade de imaginar, criar, construir.

A arteterapia defende que a arte proporciona momentos de interação ótimos à criança e que esta, através de um percurso criativo, em contacto com materiais e técnicas adequadas, desencadeia um processo de recuperação, indispensável ao seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Como refere Maria Antónia Jardim, “o contacto com a arte exercita em nós a expressão das emoções e liberta-nos para novos sentimentos e sensações, mobilizando uma maior circulação de energias que nos possibilita conforto e bem-estar interno” (Jardim, 2010, p. 28). Em arteterapia, a arte assume o papel de mediadora no processo terapêutico. É através da arte que o terapeuta

consegue chegar mais perto da criança e interagir com ela. O tipo de perturbação vai determinar os recursos utilizados em arteterapia.

5.1. Os efeitos terapêuticos da Expressão Plástica no Jardim de Infância

“falar em “terapia” no Jardim de Infância equivale a falar num ambiente calmo, acolhedor, seguro e num espaço organizado, sem materiais em excesso que dispersem a criança. Aqui, o educador trabalha criativamente na surpresa, despertando a curiosidade daquela e criando-lhe o gosto pela descoberta” (Oliveira & Santos, 2004, p. 28).

A Expressão Plástica é uma atividade bem presente tanto no Jardim de Infância, como nas instituições de reabilitação, nomeadamente nos gabinetes de arteterapia, assim, o trabalho de investigação: “Arteterapia: os efeitos terapêuticos da Expressão Plástica e a sua influência no comportamento e comunicação da criança”, de Mónica Oliveira e Alice Santos (2004), surge do interesse em investigar a metodologia utilizada no processo terapêutico, a fim de retirar conclusões relevantes para a melhoria da prática pedagógica dos Educadores de Infância. Esta investigação levou à recolha de uma série de informações essenciais sobre a temática da arteterapia e os efeitos terapêuticos da Expressão Plástica. As hipóteses teóricas da investigação são relativas à importância dos materiais e espaço, da arte enquanto momento de interação, e do desenvolvimento da criatividade da criança a partir da utilização intencional e sistemática da Expressão Plástica. Estas hipóteses foram confirmadas através de entrevistas a diferentes terapeutas. A partir destas entrevistas, foi possível obter não só uma perspetiva de trabalho clínico, como também educativo (Oliveira e Santos, 2009).

Rodrigo Neiva, arte terapeuta, refere que esta expressão do Eu dá à criança a possibilidade de arrumar a sua casa interior.

Tendo consciência dos benefícios da educação pela arte, uma escola dinâmica, criativa, aberta à mudança poderá introduzir nas suas práticas educativas estratégias de arteterapia, já que estão confirmados os benefícios concretos para o desenvolvimento global da criança. Não se quer com isto dizer que a função do arteterapeuta se confunda com a função do Educador. No entanto a prática do Educador pode ser enriquecida com o conhecimento dessas estratégias, levando-o a atuar de uma forma mais consciente e

eficaz junto dessas crianças. Se conhecer os benefícios da Expressão Plástica, o Educador poderá utilizá-la de forma mais consciente, intencional e sistemática.

Como concluem Mónica Oliveira e Alice Santos,

“ (...) as estratégias utilizadas em arteterapia para reabilitação da criança com problemas fazem uso dos mesmos materiais, técnicas e vertentes artísticas que as exploradas no Jardim de Infância, mas a arteterapia põe ênfase no processo criativo da criança, porque tem sobretudo a consciência de quanto isso contribui para a construção do seu mundo interior a par de um sentido estético interior que gera harmonia e equilíbrio emocionais” (Oliveira e Santos, 2009, p. 33).

Para que o processo criativo aconteça é necessário reunir um conjunto de condições físicas. O espaço deve estar organizado, estruturado e ser acolhedor e tranquilo. É essencial assegurar uma relação afetiva, relação a que os arteterapeutas chamam de “aliança terapêutica”, que implica a disponibilidade, a atenção, a ajuda e flexibilidade, qualidades que, são também próprias do Educador de Infância (Oliveira e Santos, 2009). A grande maioria das situações de crianças que apresentem, em determinado momento, problemas de comportamento e comunicação, necessitam, como refere Joaquim Bairrão, entre outros, de uma educação de qualidade e diversificada.

O Jardim de Infância deverá ser capaz de estar atento e dar respostas adequadas (em termos de estratégias, recursos humanos e materiais) às necessidades de cada criança, contribuindo para o seu crescimento equilibrado e para a sua integração na sociedade.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Caracterização do Estudo

1. Problemática

A elaboração de um projeto de investigação pressupõe, em primeiro lugar, a definição do que se quer investigar. Segundo Carmo e Ferreira (2008) a determinação do campo de investigação não deve ser feita ao acaso, sendo necessário delimitar o objeto de estudo de forma a reunir-se condições para que a pesquisa seja bem-sucedida (Almeida & Freire, 2007).

Ao longo da minha prática profissional, tanto em projetos com crianças em risco social em idade escolar, como na Educação Pré-Escolar ou em Educação Especial, houve sempre a preocupação de encontrar estratégias motivadoras, que conduzissem a verdadeiras aprendizagens. Relativamente aos projetos com crianças em risco social, as estratégias utilizadas passaram essencialmente pelo contacto com instituições locais – como museus, ateliers de arte, oficinas de trabalhos manuais – e pela parceria com profissionais de diferentes domínios da arte – artistas plásticos, músicos, entre outros. Deste modo foi possível não só verificar uma maior integração na comunidade e uma crescente preocupação com valores sociais, como uma melhoria dos resultados escolares. De acordo com esta experiência profissional, tive sempre a preocupação de aprofundar de que forma poderão as expressões, e mais concretamente a Expressão Plástica, contribuir para o desenvolvimento da criança.

Enquanto Educadora de Infância e docente de Educação Especial considerei que seria bastante pertinente verificar a prática dos Educadores de Infância que trabalham com crianças apoiadas pela Equipa de Intervenção Precoce (IP), atendendo à valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE. A utilização das expressões com a população apoiada pela IP assume um papel ainda mais importante, já que pelas características esta população necessita de estratégias suficientemente estimulantes e estruturadas que permitam o seu desenvolvimento e real integração. Através das expressões o grupo pode funcionar realmente como grupo, cooperando mutuamente e construindo conhecimento.

1.1. Objetivos do Projeto

O presente projeto tem como principais objetivos:

- Verificar se a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na sua prática pedagógica com a criança em situação de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE;
- Analisar quais as intencionalidades dos Educadores de Infância na organização das suas práticas educativas ao nível da Expressão Plástica;
- Conhecer as dificuldades dos Educadores de Infância em utilizar a Expressão Plástica em contexto educativo.

1.2. Questões da Investigação

De acordo com os objetivos, e no sentido de definir o percurso do nosso projeto de investigação, foram formuladas as seguintes questões gerais de investigação (QGI) e específicas (QEI):

QGI 1: A Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na prática pedagógica com a criança em situação de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE?

QEI 1.1. Os Educadores de Infância consideram que a sua formação inicial lhes facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Plástica?

QEI 1.2. Os Educadores de Infância têm interesse em completar a sua formação neste domínio?

QEI 1.3. Os Educadores de Infância frequentam ou frequentaram ações de formação no domínio da Expressão Plástica?

QEI 1.4. Quais os temas de formação no domínio da arte e educação que os Educadores de Infância mais valorizam?

QEI 1.5. Qual o grau de importância atribuído pelos Educadores de Infância à cultura artística na sua prática pedagógica?

QEI 1.6. Qual o grau de valorização da Expressão Plástica na sua prática pedagógica com crianças em situação de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE,

comparativamente com as restantes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

QGI 2: Quais as intencionalidades educativas dos Educadores de Infância na organização curricular de atividades no domínio da Expressão Plástica?

QEI 2.1. Qual o grau de importância que a Expressão Plástica assume na prática dos Educadores de Infância?

QEI 2.2. Quais as técnicas/atividades no domínio da Expressão Plástica realizadas com maior frequência pelos Educadores de Infância?

QGI 3: Os Educadores de Infância sentem dificuldade em utilizar a Expressão Plástica em contexto educativo?

QEI 3.1. Os Educadores de Infância consideram ter à sua disposição os equipamentos e recursos básicos para a prática da Expressão Plástica?

QEI 3.2. Quais os materiais didáticos utilizados com maior frequência na prática dos Educadores de Infância?

QEI 3.3. Os Educadores de Infância encontram limitações/barreiras na realização de atividades no domínio da Expressão Plástica?

Capítulo 2 – Aspetos Metodológicos

Após a apresentação dos objetivos e respetivas questões de investigação, são apresentados neste capítulo os elementos referentes à metodologia do estudo empírico: metodologia utilizada, apresentação dos procedimentos bem como do instrumento de recolha de dados e caracterização dos participantes.

1. Metodologia

O presente estudo possui um carácter essencialmente exploratório (descritivo). Com vista à elaboração deste estudo, e de acordo com os objetivos propostos, a opção metodológica sugerida possui um carácter quantitativo, na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Biklen & Bogdan, 2003, p. 11). Esta metodologia permitirá uma análise das diferentes

perspetivas e práticas educativas dos Educadores, respondendo às questões de investigação colocadas através da estatística descritiva ou análise exploratória de dados, recorrendo a ferramentas como o cálculo numérico de medidas amostrais (tendência ou localização central: média, mediana, moda; localização relativa: mínimo, máximo, percentil) e descrição global dos dados através da construção de tabelas e de gráficos, bem como análise e interpretação dos resultados obtidos.

1.1. Instrumentos

Tendo em conta os objetivos deste estudo, o inquérito por questionário foi o instrumento privilegiado para a recolha de dados (Anexo I).

O questionário foi elaborado com base na revisão bibliográfica efetuada, destacando-se o estudo de Oliveira (2007) “Didática da Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual”, bem como nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Neste sentido trata-se de um questionário auto administrativo, composto por quatro partes distintas, constituídas por dezanove questões, num total de cinquenta e nove itens:

1. Características pessoais e profissionais – para além do género, faixa etária, habilitações académicas e tempo de serviço, foram colocadas questões relativas à formação no domínio da Expressão Plástica e participação em programas artísticos e culturais. Esta primeira parte é constituída por doze questões, oito das quais são questões fechadas, uma mista e três organizadas numa escala tipo *Likert* no caso da questão 1.10 e 10.11 com quatro posições, nomeadamente “Nada pertinente/importante”, “Pouco pertinente/importante”, “Pertinente/Importante” e “Muito pertinente/importante”, no caso da questão 1.12 cinco posições: “Nunca”, “Anualmente”, “Trimestralmente”, “Mensalmente” e “Semanalmente”.
2. As artes plásticas na Educação Pré-Escolar – procura perceber o grau de valorização atribuído às diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios das orientações curriculares, bem como o grau de importância que a Expressão

Plástica assume na prática dos Educadores. Esta parte do questionário é constituída por duas questões, ambas de resposta em escala tipo *Likert*. A questão 2.1 possui cinco itens com cinco posições, considerando 1 o menos valorizado e 5 o mais valorizado. A questão 2.2 possui quatro posições de resposta, nomeadamente “Nada importante”, “Pouco importante”, “Importante” e “Muito importante”.

3. Organização curricular da Expressão Plástica – esta terceira parte do questionário estuda a frequência de realização de diferentes técnicas de Expressão Plástica em sala e intencionalidade educativa dos Educadores. A questão 3.1 possui oito itens de resposta em escala tipo *Likert* com cinco posições, nomeadamente “Nunca”, “Anualmente”, “Trimestralmente”, “Mensalmente” e “Semanalmente”. A questão 3.2 é composta por treze itens, também de resposta em escala tipo *Likert* com quatro posições, considerando 1 como não permitindo e 4 como permitindo muito.
4. Recursos materiais e condições de trabalho – procura verificar a disponibilidade de equipamentos e recursos para a prática da Expressão Plástica, frequência de utilização de suportes e materiais didáticos e limitações/barreiras na realização de atividades no domínio da Expressão Plástica. Esta última parte do questionário é constituída por três questões, duas mistas e uma constituída por treze itens de resposta em escala tipo *Likert* com quatro posições: considerando 1 como pouco utilizado e 4 como muitíssimo utilizado.

Foi elaborado o pré-teste com o objetivo de verificar se as questões presentes no questionário estão construídas de forma objetiva e compreensível, tendo em conta o trabalho de investigação. O pré-teste foi efetuado a cinco indivíduos com características idênticas à amostra (Educadoras de Infância a exercer funções na zona oeste, com experiência com crianças com NEE). Pode-se avançar que a aplicação do questionário no pré-teste permitiu verificar que o instrumento está construído de forma clara e objetiva, não tendo sido necessária qualquer alteração em termos de forma ou conteúdo.

A apresentação e análise dos resultados inscrevem-se numa perspetiva descritiva e servem de base para a apresentação das principais conclusões em termos de interpretação e de propostas de intervenção.

1.2. Procedimentos

Para realizar esta investigação foi estabelecido um contacto presencial com o Agrupamento de Escolas D. João II, em Caldas da Rainha, por ser este o Agrupamento de referência da Equipa Local de Intervenção Precoce Caldas da Rainha/Óbidos. Nesse contacto foi apresentado o objetivo do estudo ao subdiretor do Agrupamento, que solicitou o pedido de autorização, via correio eletrónico, ao Diretor do Agrupamento (anexo II). Tendo sido dada autorização para aplicação do inquérito por questionário, estes foram entregues pessoalmente no Agrupamento, tendo as docentes da Equipa Local de Intervenção Precoce assumido a responsabilidade de passar os questionários às Educadoras de Infância titulares das salas com as crianças apoiadas pela equipa e recolher os mesmos.

A recolha de dados decorreu entre março e julho de 2012, tendo os participantes sido informados, pelas instruções (ver primeira página do Anexo I) dos objetivos do estudo, da garantia da confidencialidade e do acesso aos resultados após o que forneceram ao investigador o seu Consentimento Informado por escrito (anexo I), para participação na investigação, de acordo com o previsto pelos Códigos de Ética e pela declaração de Helsínquia.

Por último foi feita a recolha dos questionários junto dos responsáveis de cada agrupamento.

Após a recolha dos questionários, os dados foram tratados e analisados. Para o tratamento dos dados trabalhou-se com o *software* estatístico *Excel*, da *Microsoft*., bem como o *SPSS (Statistics Package for Social Sciences – versão 20)* for *Windows* para efetuar as análises estatísticas deste estudo, no que toca às metodologias de estatística descritiva, análise da confiabilidade com o cálculo do *alpha* de *Cronbach*.

1.3. Participantes

Os participantes deste estudo são Educadores de Infância a exercer funções em salas de Creche ou Jardim de Infância com crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos no ano letivo 2011/2012.

O conjunto de participantes envolvidos no estudo enquadra-se numa amostra de conveniência, não aleatória. Salientar que com o cenário de amostragem não se pretendeu uma representatividade estatística deste universo populacional, no sentido de generalizar os resultados apurados neste trabalho, mas antes uma intencionalidade teórica com vista a percorrer os objetivos desta pesquisa.

Assim, a amostra é composta por 13 Educadores de Infância, sendo que para a caracterização do grupo consideram-se a faixa etária, as habilitações académicas, o tempo de serviço, o tipo de instituição em que exerce funções e a faixa etária com que trabalha.

Atendendo ao Género, os participantes do estudo são na sua totalidade do sexo feminino.

No que diz respeito à Idade, a maioria das Educadoras de Infância (53,8%) encontra-se na faixa etária compreendida entre os quarenta e um e os cinquenta anos (Figura 1).

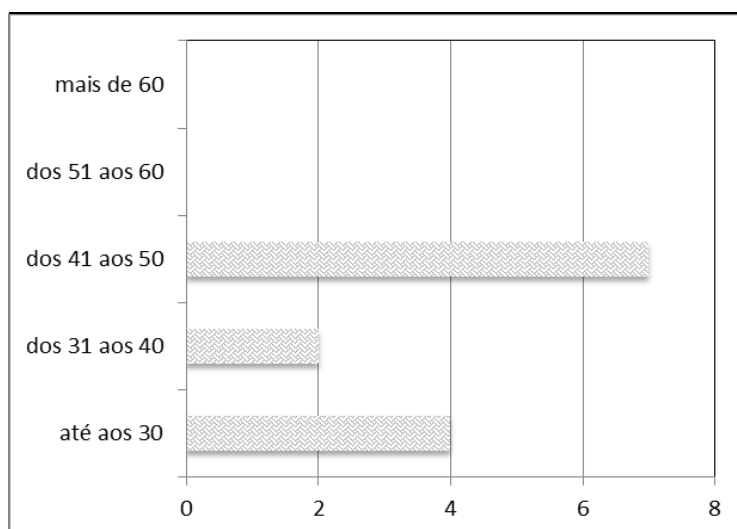


Figura 1: Frequência de participantes de acordo com a Faixa Etária

Em termos de Habilitações Académicas, a maioria das Educadoras de Infância (84,6%) possui como grau Licenciatura (Figura 2).

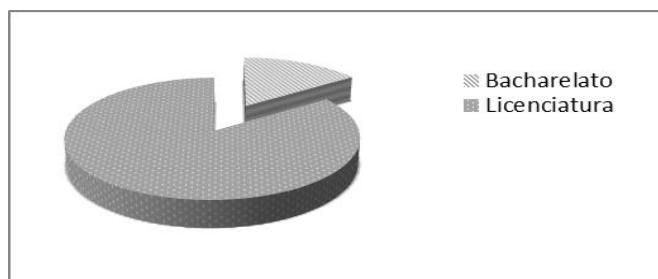


Figura 2: Frequência de participantes de acordo com a Habilitação Académica

A partir da Figura é facilmente observável que as restantes participantes (15,4%) possuem Bacharelato, sendo que nenhum dos inquiridos possui qualquer tipo de formação especializada.

No que diz respeito ao Tempo de Serviço, 53,8% das Educadoras de Infância (n=7) possuem entre dezasseis a vinte e cinco anos de serviço, sendo que as restantes participantes se distribuem pelas restantes hipóteses de resposta, como se pode observar através do Quadro 1.

Quadro 1: Frequência de participantes de acordo com o Tempo de Serviço

	Tempo de Serviço					
	<5 anos	5-10	11-15	16-20	21-25	> 25 anos
Freq. Absoluta	3	2	1	4	3	0
Freq. Relativa (%)	23,08	15,38	7,69	53,85	23,08	0

A grande maioria dos inquiridos (84,615%) exerce funções em Instituições Particulares de Solidariedade Social e 15,4% (n=2) trabalham em Misericórdias (Quadro 2).

Quadro2: Tipo de Instituição em que trabalha

Tipo de Instituição em que trabalha:				
	Particular	IPSS	Misericórdia	Pública
Freq. Absoluta	0	11	2	0
Freq. Relativa (%)	0	84,62	15,39	0

A maior parte das Educadoras de Infância inquiridas (53,846%) trabalha com crianças de 3 e 4 anos, 15,386% trabalha com crianças de 5 anos e a mesma percentagem (15,386%) trabalha em grupos heterogéneos (Quadro 3).

Quadro 3: Faixa Etária com que trabalha

Faixa Etária com que trabalha:							
	berçário	1ano	2anos	3 anos	4 anos	5anos	heterogéneo
Freq. Absoluta	1	1	0	3	4	2	2
F. Relativa (%)	7,69	7,69	0	53,85	53,85	15,39	15,39

Assim, o perfil dos participantes resume-se numa mulher, Educadora de Infância, na faixa etária dos 41 aos 50 anos, licenciada, com tempo de serviço entre 16 a 20 anos. Não tem formação específica, exerce funções em IPSS e trabalha com a faixa etária do 3/ 4 anos de idade.

Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo é feita a análise descritiva dos dados, resultante do tratamento do questionário à luz das questões gerais (QG) e das questões específicas (QE) anteriormente definidas, seguindo-se uma análise crítica dos resultados. Serão depois apresentadas limitações e sugestões de novos estudos.

Referir que, atendendo às qualidades psicométricas do questionário, foi tida em conta a consistência interna do mesmo, através do cálculo do *alpha* de *Cronbach*, o qual apresentou um valor total de 0.822 que é considerado como bom, garantindo a validade de todos os itens.

1. Apresentação e análise dos dados

O levantamento dos dados dos 13 participantes da investigação foi efetuado de acordo com o sistema de cotação, referido no ponto 2.2. Instrumentos, articulando as diferentes partes do questionário com as respetivas questões gerais de investigação a que se pretende dar resposta.

Quanto ao primeiro objetivo/ primeira Questão Geral de Investigação: verificar se a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância (EI) na sua prática pedagógica com a criança em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE; considerou-se pertinente, em primeiro lugar, aferir a opinião dos EI relativamente à sua Formação Inicial na área da Expressão Plástica, bem como o seu interesse em participar em Ações de Formação específicas. Foi também questionado o grau de importância atribuído pelos EI à Cultura Artística na sua prática pedagógica (considerando a sua participação em programas artísticos e culturais), bem como o Grau de Valorização da Expressão Plástica na sua prática pedagógica, comparativamente com as restantes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

QEI 1.1. Os Educadores de Infância consideram que a sua Formação Inicial lhes facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Plástica? (item 7)

Quadro 4: Satisfação com a Formação Inicial no domínio da Expressão Plástica

Satisfação com a Formação Inicial em Expressão Plástica			
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa(%)
Válido	Sim	9	69,2
	Não	4	30,8
	Total	13	100,0

A maioria das Educadoras de Infância (69,2%) considera que a sua Formação Inicial lhe facultou os conhecimentos necessários neste domínio.

QEI 1.2. Os Educadores de Infância têm interesse em completar a sua Formação neste domínio? (item 8 do questionário)

Quadro 5: Interesse em completar a Formação no domínio da Exp. Plástica

Interesse em completar a Formação no domínio da Exp. Plástica			
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Válido	Sim	11	84,6
	Não	2	15,4
	Total	13	100,0

Como é possível observar através da análise do Quadro 4, dos inquiridos, 84,6% (n=11) têm interesse em completar a sua Formação no domínio da Expressão Plástica.

QEI 1.3. Os Educadores de Infância frequentam ou frequentaram Ações de Formação no domínio da Expressão Plástica? (item 9 do questionário)

Quadro 6: Participação em Ações de Formação

Participação em Ações de Formação no domínio da Expressão Plástica			
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Válido	Sim	4	30,8
	Não	9	69,2
	Total	13	100,0

A percentagem de Educadores de Infância que frequenta, ou frequentou, Ações de Formação no domínio da Expressão Plástica é de 30,8% (n=4).

QEI 1.4. Quais os Temas de Formação no domínio da arte e educação que os Educadores de Infância mais valorizam? (itens 10, 11, 12 e 13 do questionário)

Quadro 7: Estatística descritiva de acordo com a pertinência de Temas de Formação

Estatística descritiva – Pertinência de Temas para Ações de Formação					
		Conhecimento técnicas/ materiais	História da arte	Pedagogia da arte	Arte- Terapia
N	Válido	13	13	13	13
	Ausente	0	0	0	0
Média		3,62	2,15	2,62	3,69
Mediana		4,00	2,00	2,00	4,00
Mínimo		3	1	1	3
Máximo		4	4	4	4

Considerando os 13 inquiridos, numa escala fechada [1 |---| 4], a Formação no Domínio da Arte-Terapia obteve o valor médio mais elevado, de 3,69, seguindo o Conhecimento de Técnicas e Materiais, com o valor médio de 3,62 (Quadro 7).

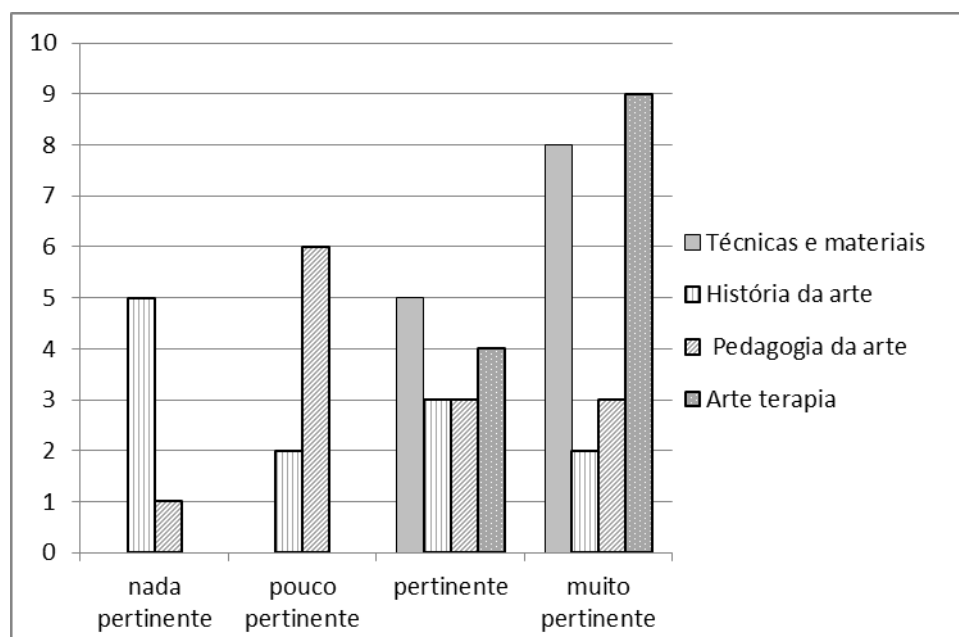


Figura 3: Pertinência de temas para Ações de Formação no Domínio da Arte e Educação

A leitura Figura 3 permite observar a divergência de opiniões, especialmente no que diz respeito aos temas História de Arte e Pedagogia da Arte, que foram também os que obtiveram valores médios mais baixos, de 2,15 e 2,61, respetivamente (Quadro 7).

QEI 1.5. Qual o grau de importância atribuído pelos Educadores de Infância à Cultura Artística na sua prática pedagógica? (itens 14, 15, 16 e 17 do questionário)

Quadro 8: Grau de importância atribuído à Cultura Artística

Importância da Cultura Artística na prática pedagógica		Frequência Absoluta	Frequência Relativa(%)
Válido	Importante	11	84,6
	Muito importante	2	15,4
Total		13	100,0

Apesar de 84,6% dos inquiridos (n=11) considerar que a cultura artística é importante para a sua prática pedagógica (Quadro 8), nenhum dos inquiridos participa em programas artísticos e culturais semanalmente ou mensalmente, sendo que apenas 23% visita exposições ou museus trimestralmente e 76,9% (n=10) o faz anualmente (Fig. 4).

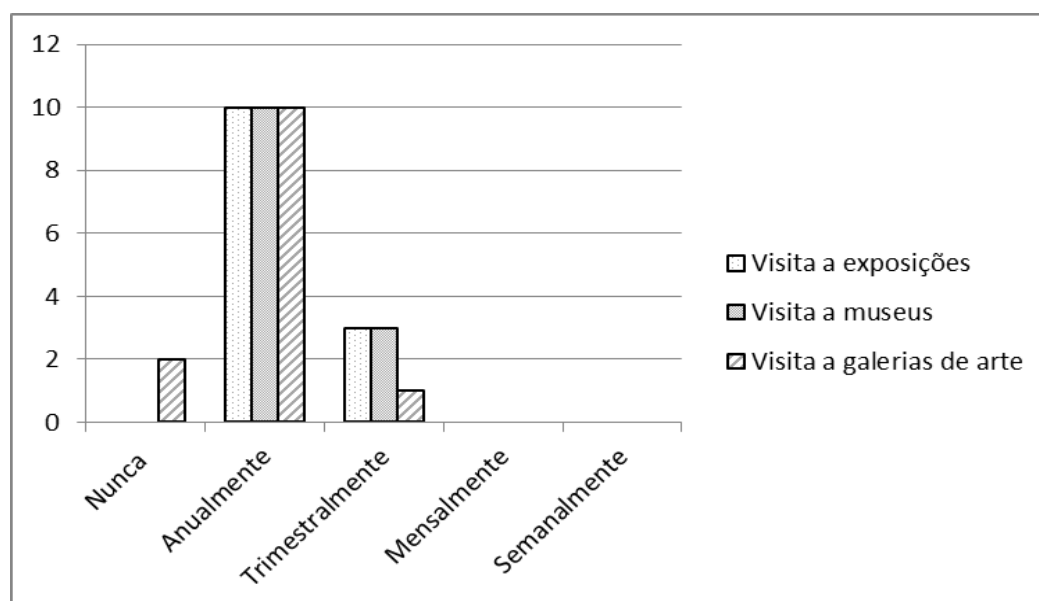


Figura 4: Frequência de participantes – participação em programas artísticos e culturais

QEI 1.6. Qual o grau de valorização da Expressão Plástica na sua prática pedagógica com crianças em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE, comparativamente com as restantes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (O.C.E.P.E.)? (itens 18, 19, 20, 21 e 22 do questionário)

Quadro 9: Valorização da Exp. Plástica/ restantes domínios das O.C.E.P.E.

Valorização da Exp. Plástica/restantes domínios das O.C.E.P.E.					
	A.F.P. Social	A.E.C. Expressões	A.E.C. Linguagem	A.E.C. Matemática	A. C. Mundo
Média	4,92	4,69	4,77	4,77	4,69
Mínimo	4	4	4	4	4
Máximo	5	5	5	5	5

Através da observação do Quadro 9, é possível verificar que, numa escala fechada [1 | -- | 5], todas as áreas e respetivos domínios obtiveram um valor médio superior a 4,5, o que traduz o elevado grau de Valorização atribuído pelas Educadoras de Infância aos diferentes Domínios das O.C.E.P.E.

Importa ainda referir que 61,5% das Educadoras de Infância (n=8) atribui o mesmo grau de valorização às diferentes Áreas e respetivos Domínios e 23% dos inquiridos (n=3) referem que a Área de Expressão e Comunicação – Domínio das Expressões bem como a Área do Conhecimento do Mundo são menos valorizadas na sua prática (Figura 5), obtendo um valor médio de resposta de 4,69.

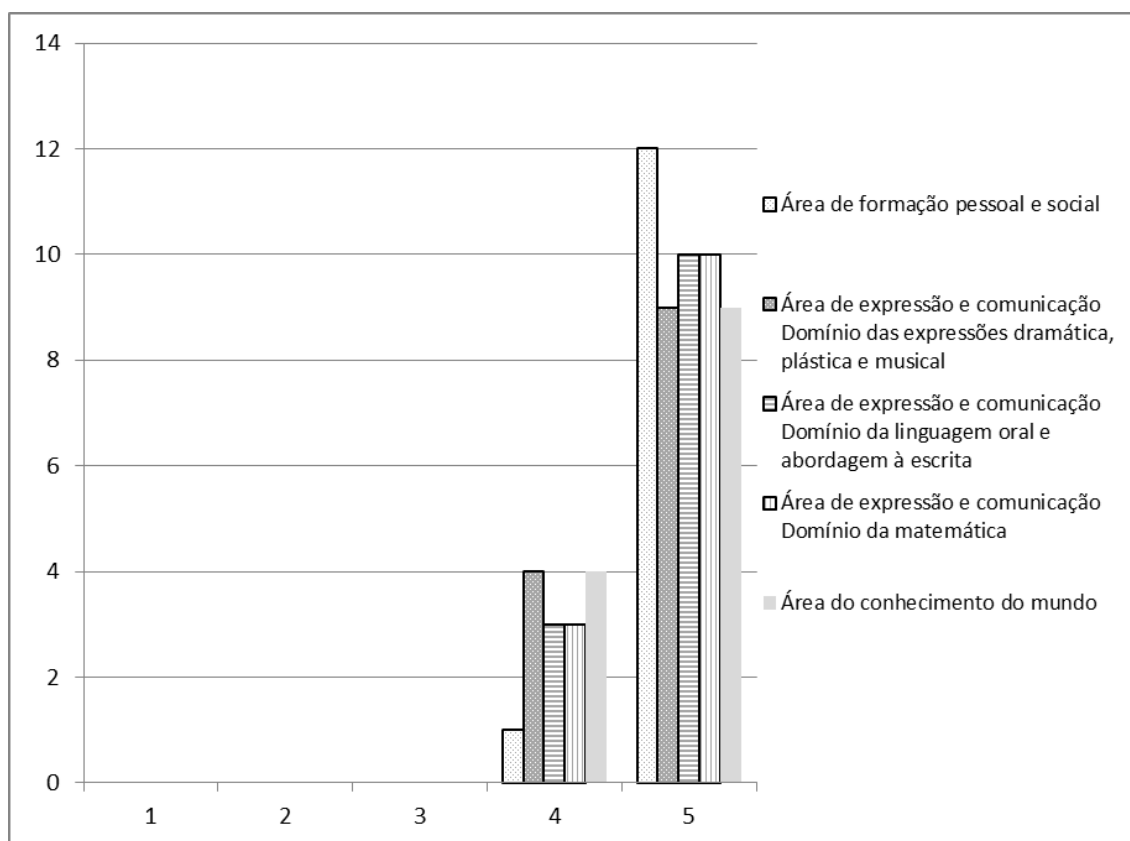


Figura 5: Frequência de participantes Valorização das Áreas de Conteúdo das O.C.E.P.E.

Considerando o primeiro Objetivo Geral/ Questão Geral de Investigação – verificar se a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na sua prática pedagógica com a criança em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE – depois de apresentados os dados do questionário que procuram dar resposta a esta questão, podemos de forma sucinta, referir que 69,2% das Educadoras de Infância inquiridas considera que a Formação Inicial facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Plástica, sendo que 84,6% das mesmas tem interesse em completar a sua Formação neste domínio. As Educadoras de Infância que não têm a mesma opinião (30,8%), ou seja, que consideram que a sua Formação Inicial não lhes facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Plástica, encontram-se na Faixa Etária até aos 30 anos.

Ainda no que diz respeito à Formação, verificámos que 69,2% das participantes neste estudo afirmam que não frequenta ou frequentou Ações de Formação neste domínio. No que se refere à pertinência dos Temas de Formação no domínio da Arte e Educação, a “Arteterapia” e o “Conhecimento de técnicas e materiais” foram, como vimos, os temas

considerados como mais pertinentes. Realçar que 13 inquiridos, 7 consideram o tema “Pedagogia da Arte” como pouco ou nada pertinente.

Realçar ainda que, como vimos, todos os inquiridos consideram a Cultura Artística como importante (84,6%), ou muito importante (15,4%) para a sua prática pedagógica, no entanto nenhum dos mesmos participa semanal ou mensalmente em programas artísticos ou culturais.

No que diz respeito ao grau de valorização das diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, não se registam diferenças, sendo que todas as áreas e domínios apresentam valores médios superiores a 4,5, numa escala de 1 a 5, sendo 1 o menos valorizado e 5 o mais valorizado. O domínio da Expressão Plástica e a Área do Conhecimento do Mundo são os que apresentam valores médios mais baixos, no entanto acima de 4,5.

Atendendo à análise dos dados dos 13 participantes, sujeitos da investigação, quando ao primeiro objetivo do estudo, podemos referir que a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na pedagógica com a criança em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE.

Atendendo ao segundo objetivo/ segunda Questão Geral de Investigação: analisar quais as intencionalidades dos Educadores de Infância na organização das suas práticas educativas ao nível da Expressão Plástica – considerou-se pertinente não só verificar as intencionalidades educativas dos Educadores na organização curricular de atividades no domínio da Expressão Plástica, como também aferir o grau de importância que este domínio assume na prática dos Educadores.

QGI 2: Quais as Intencionalidades Educativas dos Educadores de Infância na organização curricular de atividades no domínio da Expressão Plástica?

(do item 32 ao item 44 do questionário)

Quadro 10: Intencionalidades na organização curricular de atividades no domínio da Expressão Plástica

Intencionalidades Educativas – Expressão Plástica					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estimular perceção visual	13	3	4	3,54	,519
Promover destrezas manuais	13	3	4	3,85	,376
Promover socialização	13	2	4	3,15	,689
D. Expressividade criação artística	13	4	4	4,00	,000
Registar, documentar situações	13	3	4	3,77	,439
Estruturar pensamento	13	3	4	3,62	,506
Prop. linguagem expressiva	13	3	4	3,85	,376
Potenciar comp sensorial, cognitiva	13	3	4	3,85	,376
E.Criatividade, fantasia imaginação	13	3	4	3,85	,376
Explorar materiais e técnicas	13	3	4	3,77	,439
Exteriorizar sentimentos	13	3	4	3,92	,277
Auxiliar outras áreas saber	13	3	4	3,54	,519
Proporcionar momentos lúdicos	13	4	4	4,00	,000

A partir da análise dos dados, e de acordo com as intencionalidades educativas na organização curricular no domínio da Expressão Plástica, observa-se como resultado que os 13 itens avaliados registam valores médios num intervalo médio de [3,15 |---| 4]. Este intervalo médio denota que as Educadoras de Infância consideram que a Expressão Plástica permite desenvolver uma série de capacidades e competências bastante abrangentes (Quadro10).

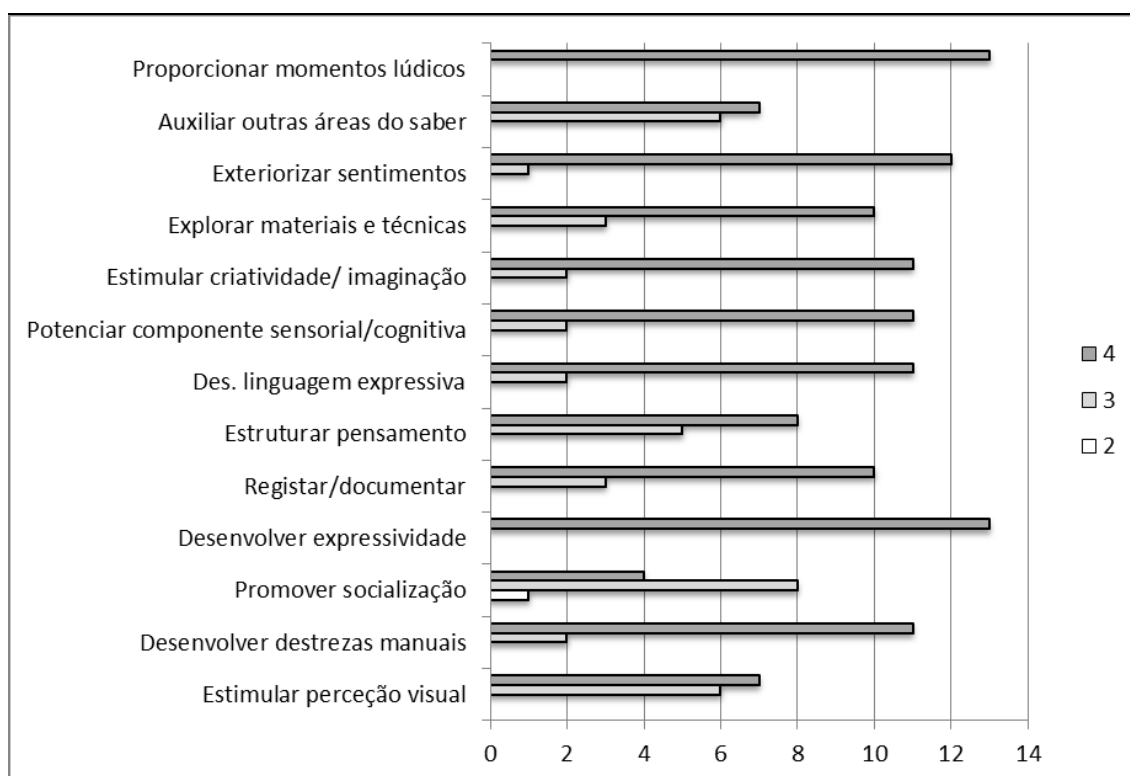


Figura 6: Frequência de participantes de acordo com as intencionalidades educativas no domínio da Expressão Plástica.

Os itens “desenvolver a expressividade e a criação artística” e “proporcionar momentos lúdicos”, que numa escala fechada [1 --- 4], obtiveram o valor médio de 4, sem qualquer desvio padrão, permitem verificar que todas as Educadoras de Infância têm como principais intencionalidades educativas no domínio da Expressão Plástica o desenvolvimento da expressividade e criação artística bem como o proporcionar de momentos lúdicos. Importa ainda destacar o item “exteriorizar sentimentos” que obteve um valor médio de 3,92 e um desvio padrão de 0,277. Assim, uma grande maioria (92,3%) vê a Expressão Plástica como meio de exteriorizar sentimentos (Figura 6).

Verifica-se, através da Figura 6, que uma percentagem menor de Educadoras vê a Expressão Plástica como forma de promover a socialização (30,8%), de auxiliar outras áreas do saber (53,8%) ou estimular a percepção visual (53,8%).

Uma percentagem de 23% dos inquiridos (n=3) atribui o mesmo grau de importância a todos os parâmetros apresentados.

QEI 2.1. Qual o grau de importância que a Expressão Plástica assume na prática dos Educadores de Infância? (item 23 do questionário)

Quadro 11: Grau de importância que a Expressão Plástica assume na prática pedagógica

Importância da Exp. Plástica na prática pedagógica		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Válido	Importante	2	15,4
	Muito importante	11	84,6
	Total	13	100,0

Questionadas sobre qual o grau de importância que a Expressão Plástica assume na sua prática, 84,6% das Educadoras de Infância (n=11) afirma que este domínio é muito importante, sendo que nenhuma Educadora o considerou nada ou pouco importante (Quadro 11).

QEI 2.2. Quais as técnicas/atividades no domínio da Expressão Plástica realizadas com maior frequência pelos Educadores de Infância? (do item 24 ao item 31 do questionário)

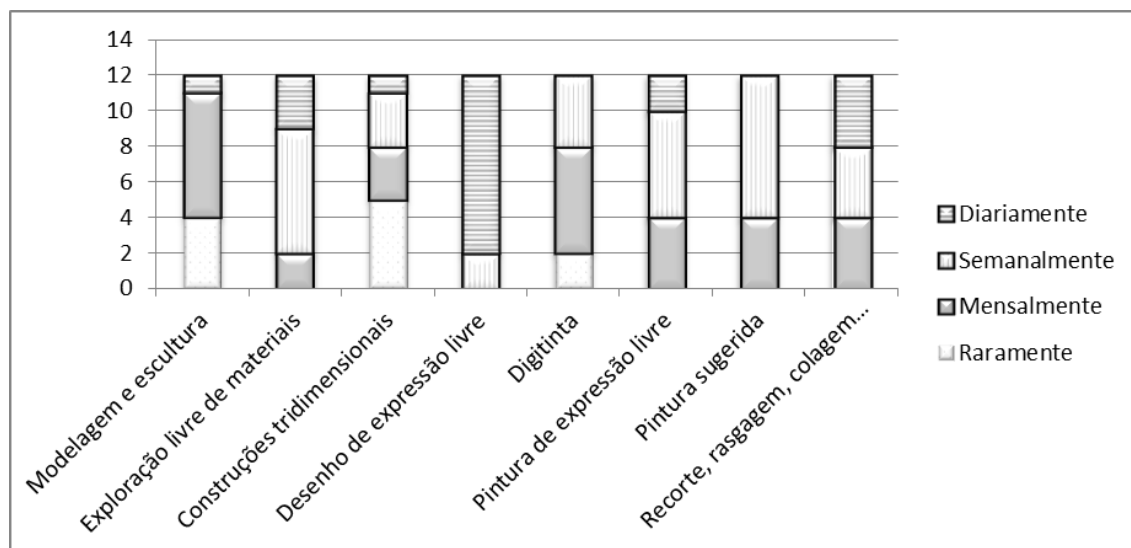


Figura 7: Regularidade de realização de técnicas/atividades de Expressão Plástica

Através da observação da Figura 7 é possível verificar que 76,9% dos inquiridos (n=10) realizam diariamente desenho de expressão livre, 30,8% (n=4) recorte, rasgagem,

colagem e dobragem, 23,1% (n=3) exploração livre de materiais e 15,4% dos inquiridos (n=2) pintura de expressão livre. Uma percentagem de 38,5% dos Educadores (n=5) indicam que raramente realiza construções tridimensionais, 30,8% (n=4) modelagem e escultura e 15,4% (n=2) digitinta.

Assim, atendendo ao segundo Objetivo/Questão Geral de Investigação, podemos resumir os dados apresentados dos 13 participantes da investigação referindo que os mesmos consideram que a Expressão Plástica desenvolve uma série de capacidades e competências bastante diversificadas e abrangentes. As Educadoras de Infância inquiridas são unânimes ao indicarem como principais intencionalidades educativas no domínio da Expressão Plástica o desenvolvimento da expressividade e criação artística e o proporcionar de momentos lúdicos, seguindo-se a exteriorização de sentimentos.

A Expressão Plástica é considerada por 84,6% dos inquiridos como uma área muito importante na sua prática pedagógica, sendo que nenhum dos sujeitos a considerar nada ou pouco importante.

Atendendo à organização curricular, verifica-se que as técnicas/ atividades de Expressão Plástica realizadas com maior frequência (diariamente) são o desenho livre; o recorte, a rasgagem, a colagem e a dobragem, indicadas por 76,9% e 30,8% dos inquiridos, respetivamente. A exploração livre de materiais e a pintura de expressão livre são também indicadas como sendo realizadas diariamente, mas por uma percentagem inferior de sujeitos, 23,1% e 15,4%, respetivamente.

As técnicas/atividades indicadas como raramente realizadas são as construções tridimensionais (indicadas por 38,5% dos inquiridos), a modelagem e escultura (indicada por 30,8%) e a digitinta (indicada por 15,4%).

Para dar resposta à terceira Questão Geral de Investigação/ terceiro objetivo – conhecer as dificuldades dos Educadores de Infância em utilizar a Expressão Plástica em contexto educativo, considerou-se pertinente analisar a opinião dos mesmos relativamente à disposição de equipamentos físicos e materiais para a prática da Expressão Plástica, verificar quais os materiais didáticos utilizados com maior frequência nas suas práticas e quais as limitações/barreiras encontradas na realização de atividades neste domínio.

QGI 3: Os Educadores de Infância sentem dificuldade em utilizar a Expressão Plástica em contexto educativo?

QEI 3.1. Os Educadores de Infância consideram ter à sua disposição os equipamentos e recursos básicos para a prática da Expressão Plástica? (item 45 do questionário)

Questionados sobre os recursos materiais e condições de trabalho, todos os inquiridos afirmam ter à sua disposição os equipamentos e recursos básicos para a prática da Expressão Plástica.

QEI 3.2. Quais os Materiais Didáticos utilizados com maior frequência na prática dos Educadores de Infância? (do item 46 ao item 58 do questionário)

Quadro 12: Utilização de Materiais de Expressão Plástica

Estatísticas descritivas – frequência de utilização de Materiais					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Jogos livros de arte	13	1	4	2,62	,870
Livros de fichas	13	1	4	2,77	1,17
Livros de colorir	13	1	4	2,77	1,01
Colas	13	3	4	3,85	,38
Lápis de cor	13	3	4	3,85	,38
Lápis de cera	13	3	4	3,85	,38
Pastel	13	1	4	2,46	1,2
Tintas	13	3	4	3,77	,44
Plasticina	13	3	4	3,54	,52
Barro	13	1	4	2,46	1,05
Materiais desperdício	13	2	4	3,69	,75
Vários tipos papel	13	2	4	3,54	,78
Material têxtil	13	2	4	3,31	,63
N válido (de lista)	13				

Através dos dados apresentados no Quadro 12, e de acordo com a frequência de utilização de materiais no domínio da Expressão Plástica, observa-se como resultado

que os 13 itens avaliados registam um intervalo médio de [2,46 |---| 3,85], numa escala fechada [1 |---| 4]. Através deste intervalo médio pode-se verificar que existe divergência de opiniões e, consequentemente, de práticas, bem como uma tendência para as Educadoras de Infância utilizarem com maior frequência determinados materiais (Quadro12).

Importa salientar os itens “jogos e livros de arte”, que numa escala fechada [1 |---| 4] regista um valor médio de 2,62, com um desvio padrão de 0,870; “livros de fichas” e “livros de colorir” que na mesma escala registam um valor médio de 2,77, com um desvio padrão de 1,166 e de 1,013, respetivamente bem como os itens “barro” e “pastel” com um valor médio de 2,46 e um desvio padrão de 1,198 e 1,050, respetivamente. Estes são os itens que apresentam valores médios mais baixos na escala, e que registam maior divergência de respostas, tendo como valor mínimo de resposta 1 e máximo 4.

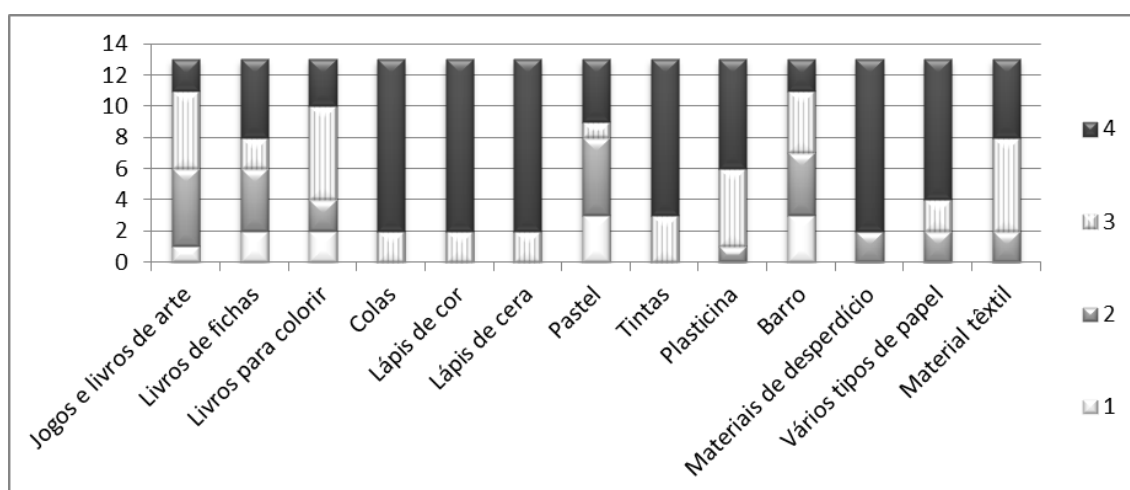


Figura 8: Frequência de participantes de acordo com a utilização de materiais de Expressão Plástica

Como é facilmente observável através da Figura 8, os suportes e materiais didáticos utilizados com maior frequência, indicados por 84,6% das Educadoras de Infância (n=11), são colas, lápis de cor, lápis de cera e material de desperdício, 76,9% (n=10) indica também tintas. Com pouca frequência 61,5% dos Educadores (n=8) indica que utiliza o pastel, 53,8% (n=7) o barro e 46,1% (n=6) jogos e livros de arte.

QEI 3.3. Os Educadores de Infância encontram limitações/barreiras na realização de atividades no domínio da Expressão Plástica? (item 59 do questionário)

Quadro 13: Limitações na realização de atividades de Exp. Plástica

Limitações/barreiras na realização de atividades no domínio da Exp. Plástica			
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa(%)
Válido	Não	9	69,2
	Sim	4	30,8
Total		13	100,0

Uma percentagem de 30,8% dos inquiridos (n=4) afirma encontrar limitações/barreira na realização de atividades no domínio da Expressão Plástica (Quadro 13).

De forma sucinta poderemos referir que, atendendo ao terceiro objetivo/Questão Geral de Investigação – conhecer as dificuldades sentidas pelos Educadores de Infância na utilização da Expressão Plástica na sua prática – todos os Educadores afirmam ter à sua disposição os equipamentos e recursos básicos para a prática da Expressão Plástica.

Atendendo aos materiais utilizados existe, como vimos, uma grande divergência de opiniões e, consequentemente de práticas. Há uma tendência para utilizar com maior frequência determinados materiais, sendo eles as colas, os lápis de cor e de cera, o material de desperdício e as tintas. Os jogos e livros de arte, os livros para colorir, o barro e o pastel são os materiais indicados como utilizados com menor frequência.

Dos inquiridos, 30,8% indica que encontra limitações na realização de atividades de Expressão Plástica, estando essas limitações relacionadas com o tempo, espaço físico e conhecimento. Estes Educadores encontram-se na faixa etária até 40 anos.

2. Interpretação e Discussão dos Resultados

Finalizada a apresentação e análise dos resultados, que se inscreve numa perspetiva descritiva, passe-se à discussão dos mesmos na qual são englobados aspetos considerados importantes e que estão relacionados a conteúdos referidos no enquadramento teórico. Desta forma será possível refletirmos sobre o interesse, opinião e prática dos Educadores, mais especificamente as 13 Educadoras de Infância que trabalham com crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos, na área da Expressão Plástica.

Considerando o primeiro Objetivo Geral, e atendendo à análise dos dados dos 13 participantes, sujeitos da investigação, verificar-se que a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância na pedagógica com a criança em situação de risco, em atraso de desenvolvimento ou com NEE.

Verificasse que a maioria das Educadoras inquiridas (69,2%) considera que a sua formação inicial lhe facultou os conhecimentos necessários neste domínio, apesar de em termos teóricos, nomeadamente Fróis (2000) referir a lacuna que existe ao nível da formação inicial nas Escolas Superiores de Educação, que não valorizam, nem dão espaço ao aprofundamento de questões relacionadas com este domínio.

A percentagem de Educadoras que tem interesse em completar a sua formação no domínio da Expressão Plástica (84,6%) vem confirmar o crescente interesse por este domínio, referido por Fróis (2000) que afirma existir um crescente interesse pela área da arte na educação. O interesse manifestado pelas Educadoras em completar a sua formação, não se traduz na participação em ações de formação, já que apenas 30,8% dos inquiridos afirma que frequenta, ou frequentou, ações de formação no domínio da Expressão Plástica. Apesar de não ser objeto de estudo e não termos dados que o comprovem, acreditasse que este aspeto poderá estar relacionado com as políticas educativas, sociais e económicas nacionais que condicionam o interesse e as possibilidades de investimento em termos de formação.

Como referido anteriormente, a linguagem e o contexto cultural são os principais instrumentos que o professor pode usar, no sentido de potenciar a janela de aprendizagem, ou oportunidade (Vygotsky 2001b). Através dos dados recolhidos apurámos que a cultura artística é bastante valorizada pelas Educadoras de Infância, no entanto nenhuma das mesmas participa em programas artísticos e culturais semanal ou mensalmente. Arriscamo-nos a dizer que a conjuntura socioeconómica e política, bem como o cenário de desvalorização cultural e artística nacionais, podem ser uma justificação para os resultados obtidos. Existe de facto uma crescente consciencialização da importância da cultura artística para a formação do indivíduo, mas que ainda não se traduz em novos hábitos.

Dos resultados obtidos, em que 84,6% das Educadoras inquiridas considerando o domínio da Expressão Plástica como muito importante para o desenvolvimento da criança em situação de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE, verificamos que existe a procura de equilíbrio entre as diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na prática pedagógica, já que 61,5% das Educadoras de Infância atribui o mesmo grau de valorização às diferentes áreas e respetivos domínios.

Atendendo ao segundo objetivo da investigação, conclui-se que as Educadoras de Infância inquiridas consideram que a Expressão Plástica permite desenvolver uma grande variedade de capacidades e competências.

São diversos os autores que assumem a relevância do papel da Expressão Plástica no desenvolvimento integral da criança (Oliveira, 2009). No entanto, a desvalorização da arte em contexto educativo é também uma realidade reconhecida desde há muito por diferentes autores, tais como Brassart e Rouquet (1977), Gardner e Grunbaum (1986, *cit. in* Hargreaves, 2002), Castro (2000) e Hargreaves (2002), entre outros, que consideram que a utilização da arte em contexto educativo fica muito aquém das suas reais potencialidades, assumindo uma forma lúdica.

As Educadoras de Infância inquiridas são unânimes ao indicarem como principais intencionalidades educativas neste domínio, o desenvolvimento da expressividade e criação artística e o proporcionar de momentos lúdicos. Segue-se a exteriorização de sentimentos defendida por diferentes autores, nomeadamente por Jardim (2010), ao

referir que “o contacto com a arte exercita em nós a expressão das emoções e liberta-nos para novos sentimentos e sensações” (Jardim, 2010, p. 28).

Como referem diferentes autores, o conhecimento de diferentes meios artísticos e formas de arte e das características de diferentes técnicas e materiais são condições essenciais para o sucesso da atuação do Educador de Infância (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003). Alarcón (2000) defende que ao Educador cabe a responsabilidade de criar situações de experimentação de diferentes materiais, técnicas e atividades (desenho, pintura, modelagem bi e tridimensional, observação, análise de obras de arte, entre outras).

Através dos dados recolhidos, verifica-se que as técnicas/ atividades de Expressão Plástica realizadas com maior frequência (diariamente) são o desenho livre; o recorte, a rasgagem, a colagem e a dobragem. Esta situação pode estar relacionada, entre outros aspetos, com os materiais disponíveis ou com o conhecimento de materiais ou técnicas. Importa salientar que um dos temas de formação apontado pelas Educadoras como mais pertinente foi o “Conhecimento de Técnicas e Materiais” (item 10 do questionário).

No que diz respeito ao terceiro objetivo do estudo, conclui-se que a maioria das Educadoras de Infância não encontra limitações na realização de atividades de Expressão Plástica, sendo que todas as Educadoras afirmam ter à sua disposição os equipamentos e recursos básicos necessários à sua prática. As limitações indicadas por 30,8% estão relacionadas com o tempo e o conhecimento.

Atendendo aos materiais utilizados há uma tendência para utilizar com maior frequência determinados materiais, sendo eles as colas, os lápis de cor e de cera, o material de desperdício e as tintas. Os jogos e livros de arte, os livros para colorir, o barro e o pastel são os materiais indicados como utilizados com menor frequência. Estes resultados podem mais uma vez estar relacionados, entre outros aspetos, com os materiais disponíveis ou com o conhecimento sobre os mesmos.

Importa recordar que com esta investigação não se pretende a generalização de resultados a outros contextos, centrando-se a intenção deste estudo na exploração e descrição de uma realidade específica – o contexto escolar das crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos.

3. Limitações do Estudo

Finda a explanação e discussão dos resultados, e independentemente dos objetivos propostos, ao longo da investigação surgiram algumas limitações que importam referir, bem como sugestões para futuras investigações.

No que diz respeito à revisão bibliográfica, importa referir que o campo da Arte e Educação, nomeadamente da Expressão Plástica, apresentou-se por vezes complexo pela diversidade de perspetivas e conceitos, já que existe uma grande diversidade de designações e entendimentos sobre os mesmos conceitos, ou conceitos muito semelhantes. Esta situação foi agravada pelo facto de não existir até à data investigação no domínio da Expressão Plástica.

Relativamente ao instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, a sua brevidade não permitiu recolher a informação necessária para uma análise mais pormenorizada do grau de valorização e da implementação da Expressão Plástica na prática pedagógica dos Educadores. Por outro lado, a sua brevidade permitiu que não se tornasse uma sobrecarga e garantindo a devolução da totalidade dos questionários.

O recurso a entrevistas individuais, posteriormente analisadas qualitativamente, seria uma alternativa possível para a recolha de informação adicional mais detalhada sobre o conhecimento, a motivação e a prática dos Educadores de Infância na área da Expressão Plástica, atendendo especialmente ao desenvolvimento da criança em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE, no entanto a in experiência da investigadora, bem como os constrangimentos pessoais e profissionais que surgiram condicionaram a realização do estudo em termos de tempo e condições financeiras, aspetos essenciais para as deslocações e articulação com os diferentes profissionais.

Os condicionamentos pessoais e profissionais conduziram ainda a um distanciamento temporal inesperado entre as diversas fases do trabalho, dificultando o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, e prolongando a conclusão do estudo, de acordo com o inicialmente previsto.

No que diz respeito aos participantes do estudo, importa referir que foi estabelecido contacto com as restantes Equipas Locais de Intervenção Precoce do Distrito de Leiria

através de correio eletrónico, não tendo sido obtida qualquer resposta. Mais uma vez fatores económicos e temporais impediram a deslocação aos Agrupamentos de referência das mesmas Equipas.

Atendendo ao número de crianças apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/Óbidos, o número de Educadores participantes (13) não permitiu que esta fosse representativa da população. Seria assim necessário um maior número de Educadores a fim de se obterem dados que permitissem ter uma noção mais abrangente da realidade. Desta forma sugere-se que, em futuras investigações, o estudo possa ser alargado a outras áreas territoriais, e/ou a Educadores de Infância, não só apoiados por Equipas de Intervenção Precoce, mas também a trabalhar com crianças com NEE apoiadas por professores de Educação Especial.

Por fim, ao longo da investigação, o facto de ter perdido a coorientação de Mestrado nas Caldas da Rainha, foi uma outra limitação, já que me obrigou a deslocações ao Porto que inicialmente não estavam previstas e que foram muito dispendiosas e menos periódicas do que o desejável, comprometendo o desenvolvimento do projeto.

3.1. Sugestões de Novos Estudos

Neste ponto serão apresentadas algumas sugestões para novos estudos que se considera que podem contribuir para o enriquecimento das práticas no domínio da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar com crianças em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE.

Em primeiro lugar, atendendo ao número de participantes desta investigação, seria muito importante poder compreender as restantes Equipas Locais de Intervenção Precoce do Distrito de Leiria, e até mesmo em termos nacionais. Seria também de todo o interesse a realização de estudos de natureza qualitativa. O aumentando da abrangência e a natureza do estudo, contribuiriam para uma perceção e análise mais aprofundada da realidade nacional em termos da valorização e operacionalização da Expressão Plástica no contexto Pré-Escolar, na perspetiva da inclusão.

Atendendo ao tema estudado seria interessante poder aprofundar para além da perspetiva dos Educadores de Infância, também a perspetiva das crianças, como da comunidade próxima e alargada.

Seria também extremamente relevante a realização de um estudo de investigação-ação que analisasse a prática de educadores de infância, em contextos diversificados, antes e depois de um processo de reflexão e avaliação.

Considerações Finais

Terminado o estudo, acreditamos ter perseguido e concretizado os objetivos desenhados, contribuído para a descrição da realidade vivida no contexto pré-escolar no domínio da Expressão Plástica, nomeadamente na prática com crianças abrangidas pela Equipa de Intervenção Precoce de Caldas da Rainha/ Óbidos.

Acreditamos que o trabalho de pesquisa contribuiu para a evolução pessoal e profissional não só da autora do estudo, como das educadoras de infância que nele participaram e que desta forma puderam questionar e refletir sobre a sua prática. O estudo permitiu ainda um aprofundamento do conhecimento dos contextos de ação educativa, bem como a identificação de potencialidades e constrangimentos. Só deste modo se poderá melhor e adequar as propostas de trabalho no âmbito dos processos de formação e/ ou de articulação entre os diferentes agentes educativos.

Numa educação inclusiva o direito à diferença deve sustentar o modelo de educação, implicando o acesso de todos ao ensino, mas com propostas educacionais flexíveis capazes de reconhecer que existem capacidades distintas. A arte, com a diversidade de estilos, formas, práticas, linguagens e tecnologias poderá ser apontada como um caminho privilegiado para a educação inclusiva. A arte mostra ferramentas para que se veja mais, pense mais e, por isso, se tenha capacidade de decidir. A arte questiona, altera e cria opiniões. Está presente na rua, nos conceitos, nas relações pessoais, na pluralidade humana, envolvendo o intelecto, as emoções, a liberdade, as escolhas.

Os resultados obtidos através deste estudo, que foi pioneiro no concelho de Caldas da Rainha/ Óbidos, permitem-nos verificar que a Expressão Plástica é valorizada no

desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, nomeadamente da criança apoiada pela Equipa de Intervenção Precoce. De acordo com os estudos realizados até ao momento, a Expressão Plástica tem sido muitas vezes encarada essencialmente como uma estratégia lúdica, assumindo normalmente um lugar menosprezado no currículo. Este estudo mostra-nos que a Expressão Plástica está a assumir cada vez mais o seu lugar no currículo na educação pré-escolar, o que nos permite dizer que estão criadas as condições necessárias para uma crescente reflexão sobre a prática, sobre o que fazer e como fazer, contribuindo para uma melhoria contínua das práticas.

Atendendo ao crescente interesse que o domínio da Expressão Plástica tem suscitado, fará todo o sentido pensar e implementar estratégias e medidas que possam enriquecer as práticas. A articulação e cooperação entre todos os agentes educativos – incluindo família, serviços, empresas, movimentos associativos, artistas, responsáveis políticos, entre outros – será um dos aspetos essenciais na responsabilização conjunta para a melhoria dos contextos educativos. A criação de materiais curriculares de qualidade e de momentos de partilha e troca de experiências entre educadores poderá também marcar a diferença na compreensão de conteúdos e na definição de objetivos e atividades.

Quando utilizamos as expressões estamos a dar espaço à criatividade, à manifestação de sentimentos e opiniões, à partilha de saberes, à troca de papéis, estamos a proporcionar momentos de prazer que ficarão para sempre guardados na memória de cada criança. Só assim poderão existir verdadeiras aprendizagens.

Levar a Expressão Plástica a firmar-se como pedagogia alternativa e adequada às necessidades educativas com que a escola se depara atualmente é um desafio para uma sociedade que se quer justa e participativa.

Bibliografia de Referência:

Alarcao, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcon, A. (2000). Propuesta de educación plástica para preescolar. In Belver, M.; Méndez, M. (coord.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 199-218.

Almeida, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes. Construindo caminhos*. Campinas: Papirus Editora, pp. 11-38.

Almeida, L., S., & Freire T (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilibrios.

Althouse, R., Johnson, M. e Mitchell, S. (2003). *The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University Press.

Bairrão, J. & Almeida, I.C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbosa, A. (2002), *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Cortez.

Barbosa, A. (org.) (2005a). *Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.

Barbosa, A. (org.) (2005b). *Arte-educação. Leitura no subsolo* (5ª ed.). S. Paulo: Cortez Editora.

Bezelga, I. (2003). *Expressões artísticas e diversidade Cultural*. Dissertação de Mestrado. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Biklen, S. & Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Castro, N. (2000). *Apreciaciones sobre arte infantil y el arte adulto*. In Belver, M.; Méndez, M. (coord.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 97-104.

Ciornai, S. (2005). *Percursos em Arteterapia – Arteterapia e Educação/ Arteterapia e Saúde*. São Paulo: Summus editora.

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch, Artes Gráficas.

Cruz A., Fontes, F e Carvalho M. L. (2003). *Avaliação das Famílias Apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Departamento da Educação Básica (1997): *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa

Efland, A. (2002a), *Una historia de la educación del arte: Tendências intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Efland, A. (2004b), *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Formosinho, J. O.; Spodek, B.; Brown, P. C.; Lino, D.; Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (org). (1998). *Modelos curriculares para a educação Pré Escolar*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2000). A profissionalidade específica da educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. In *Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Janeiro 2000. Nº1. ISSN – 0874-776. Porto: Porto Editora, pp. 153-173.

Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação Infantil. In Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 229-281.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. ISBN: 0807743712 New York: Teachers College Press.

Frois, J., et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la* (2ª ed.). Brasil/Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H., Davis, J. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivodesenvolvimental da criança como artista. In Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H.; Kornhaber, M.; Wake, W. (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED, pp. 214-251.

Gallagher, R. J., LaMontagne, M. J. & Johnson, L. J. (1994/1998). *Intervenção precoce: um desafio à colaboração*. In L. M. Correia e A. M. Serrano, *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora. Krauss, M.W. (1997).

Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.

Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Hernández, F. (2000), *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hohmann, M.; Weikart (2004) *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jardim, M. A. (2010). *Psicologia da Arte – A imaginação como pedagogia alternativa e a função terapêutica da literatura in Alice no País das Maravilhas*. Porto: edições Universidade Fernando Pessoa.

Katz, L., & Ruivo, J., & Silva, I. L. da, & Vasconcelos, T.(1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar, Lisboa.

Kohl, M. (1997). *Arte Infantil – Actividades de expressão plástica para 3-6 años*. Madrid: Narcea.

Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Ministerio de Educación e Ciência. Madrid: Ediciones Morata, S.A..

Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou. Título original: (1954) *Your Child and His Art*.

Lowenfeld, V.; Brittain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Título original: (1947) *Creative and mental growth*.

Lucio, L. A. (2008). *Educação arte e cidadania*. Oliveira de Azeméis: CIC – Centro de Impressão Coraze.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (Eds.) (1990). *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). *Early childhood intervention: A continuing evolution*. In J. P Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.

MELO, M. (coord.) (2006). *A educação artística no ensino generalista. Relatório de um projecto de formação de professores*. Viseu: Núcleo de Integração Curricular de Expressão Artística.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997a). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Moyles, J. (1989). *Just playing? Role and status of play in early childhood education*. Buckingham: Open University Press, pp. 68-80.

Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber(e)Educar*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. N.º12, pp. 61-78.

Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Universidade do Minho.

Nardin, H., Ferraro, M. (2001). Artes visuais na contemporaneidade: Marcando presença na escola. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus Editora, pp. 181-224.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.

Santos, A.S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
Santos, A. (2000). Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal. In Vários (2000). *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 59-73.

Santos, P., Portugal, G., Simões, O. (2004). Políticas de intervenção na infância: situação e perspectiva da Intervenção Precoce em Portugal in Costa, J., Neto Mendes, A. (Orgs.). *Políticas e gestão local da Educação*. Aveiro: Universidade.

Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora.

Serrano, A. (2007). *Rede Sociais de Apoio e a Sua Relevância para a Intervenção Precoce* Porto. Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º Volume: Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Vasconcelos, T. (1997a). In Ministério da Educação – DEB (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.

Vasconcelos, T. (1997b). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. Traduzido do original por Chaves, A.

Vegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Ediciones Paidós.

Vygotsky, L.S. (1984a). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2001b). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2003c). *A Formação Social da Mente. – 6 ed.*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003d). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Asa Editores.

Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro;
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro;
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República I, Série A, n.º166.
- Despacho 26/95 do Ministério da Segurança Social;
- Despacho Conjunto n.º 891/99 Ministérios da Educação, da Saúde, do Trabalho e da Solidariedade.
- Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97)
- Despacho 26/95 do Ministério da Segurança Social;
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf.

ANEXOS

Anexo I: Inquérito por questionário



Universidade Fernando Pessoa

Inquérito por questionário (aos educadores)

Estimado(a) colega

Sou aluna de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, Domínio da Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa. Venho por este meio apelar à sua colaboração num projeto de investigação para a obtenção do grau de Mestre que estou neste momento a desenvolver sobre a valorização da Expressão Plástica na Educação Pré-escolar, mais concretamente no desenvolvimento da criança em situação de risco, atraso de desenvolvimento ou com necessidades educativas especiais. Os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Para responder assinale com X a respectiva resposta em que se enquadra ou então preencha as linhas com letra legível.

Peço o máximo de objectividade e sinceridade no seu preenchimento. As respostas dadas devem estar acordo com a sua prática com a(s) criança(s) apoiada pela Equipa de Intervenção Precoce.

Agradeço a sua colaboração.

Marta Gesteiro

Consentimento Informado

Declaro que, ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra no fim do presente consentimento, aceito participar nesta Dissertação no âmbito do Mestrado de Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Declaro que, antes de optar por participar, foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir.

Especificamente, fui informado(a) do objectivo, da duração esperada e dos procedimentos do estudo, assim como do anonimato e da confidencialidade dos dados, e de que tinha o direito de recusar de participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

☐ Sim, aceito participar.

Data __/__/__

1. Identificação socioprofissional

1.1. Género:

☐ Masculino ☐ Feminino

1.2. Faixa etária:

☐ até aos 30 ☐ dos 31 aos 40 ☐ dos 41 aos 50 ☐ dos 51 aos 60 ☐ mais de 60

1.3. Habilitações académicas:

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outras

1.4. Tempo de serviço:

☐ menos de 5 anos ☐ de 5 a 10 ☐ de 11 a 15 ☐ de 16 a 20 ☐ de 21 a 25 ☐ mais de 25 anos

1.5. Tipo de instituição em que trabalha:

☐ Particular ☐ Instituição Particular de Solidariedade Social ☐ Misericórdia ☐ Pública

1.6. Faixa etária com que trabalha:

☐ berçário ☐ 1ano ☐ 2anos ☐ 3 anos ☐ 4anos ☐ 5anos ☐ 6 anos ☐ grupo heterogéneo

1.7. Considera que a sua formação inicial lhe facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Plástica?

☐ Sim ☐ Não

1.8. Tem interesse em completar a sua formação neste domínio?

☐ Sim ☐ Não

1.9. Frequenta, ou frequentou a ações de formação nesta área?

☐ Sim ☐ Não

1.9.1. Se sim, quais?

1.10. Se tivesse oportunidade de frequentar ações de formação no domínio da arte e educação, indique quais os temas que considera mais pertinentes, considerando 1 como nada ou pouco pertinente e 4 como muito pertinente.

	1	2	3	4
Conhecimento de técnicas e materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História da arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogia da arte – perspetiva e fundamentos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arte terapia – princípios e técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quais? _____				

1.11. Para a sua prática pedagógica que grau de importância atribui à cultura artística (artistas, obras de arte, museus, galerias de arte e história da arte)?

☐ Nada importante
 ☐ Pouco importante
 ☐ Importante
 ☐ Muito importante

1.12. Participa em programas artísticos e culturais?

	Nunca	Semanalmente	Mensalmente	Trimestralmente	Anualmente
Visita a exposições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visita a museus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visita a galerias de arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quais? _____					

2. As Artes Plásticas na Educação Pré-escolar

2.1. De acordo com a sua prática pedagógica, indique qual o grau de valorização atribuído às diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Considere 1 o menos valorizado e 5 o mais valorizado.

		1	2	3	4	5
Área de formação pessoal e social		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de expressão e comunicação	Domínio das expressões dramática, plástica e musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Domínio da matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área do conhecimento do mundo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2. Enquanto educador, qual o grau de importância que a Expressão Plástica assume na sua prática?

☐ Nada importante
 ☐ Pouco importante
 ☐ Importante
 ☐ Muito importante

3. Organização curricular da Expressão Plástica

3.1. Com que frequência realiza cada uma das seguintes técnicas/atividades de Expressão Plástica na sua sala?

	Nunca	Raramente	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
Modelagem e escultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploração livre de materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Construções tridimensionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenho de expressão livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digitinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pintura de expressão livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pintura sugerida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorte, rasgagem, colagem e dobragem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2. Indique o grau de importância que atribui a cada item, considerando 1 como permitindo pouco ou nada e 4 como permitindo muito.

A Expressão Plástica permite:	1	2	3	4
Estimular a percepção visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover o desenvolvimento de destrezas manuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a expressividade e a criação artística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registar e documentar situações				
Estruturar o pensamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar uma linguagem expressiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potenciar a componente sensorial e cognitiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimular a criatividade, fantasia e imaginação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar diferentes materiais e técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levar a criança a exteriorizar sentimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxiliar outras áreas do saber	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcionar momentos lúdicos, recreativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Recursos materiais e condições de trabalho

4.1. Tem à sua disposição os equipamentos e recursos básicos para a prática da Expressão Plástica?

☐ Sim

☐ Não

4.1.1. Se não, quais considera estarem em falta?

4.2. Assinale os suportes e materiais didáticos que utiliza na sua prática, considerando 1 como utilizando com pouca frequência e 4 como utilizando com muita frequência:

	1	2	3	4
Jogos e livros de arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros de fichas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros para colorir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lápis de cor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lápis de cera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pastel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tintas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plasticina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais de desperdício	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vários tipos de papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material têxtil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros				<input type="radio"/>
Quais? _____				

4.3. Encontra limitações/barreiras na realização de atividades no domínio da Expressão Plástica?

☐ Sim ☐ Não

4.3.1. Se sim, quais?

☐ Recursos materiais
 ☐ Espaço físico
 ☐ Recursos humanos
 ☐ Formação
☐ Tempo
 ☐ Conhecimento
 ☐ Motivação
 ☐ Outras _____

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo II

Pedido de autorização para realização de estudo –

Email ao Agrupamento de Escolas D. João II

